

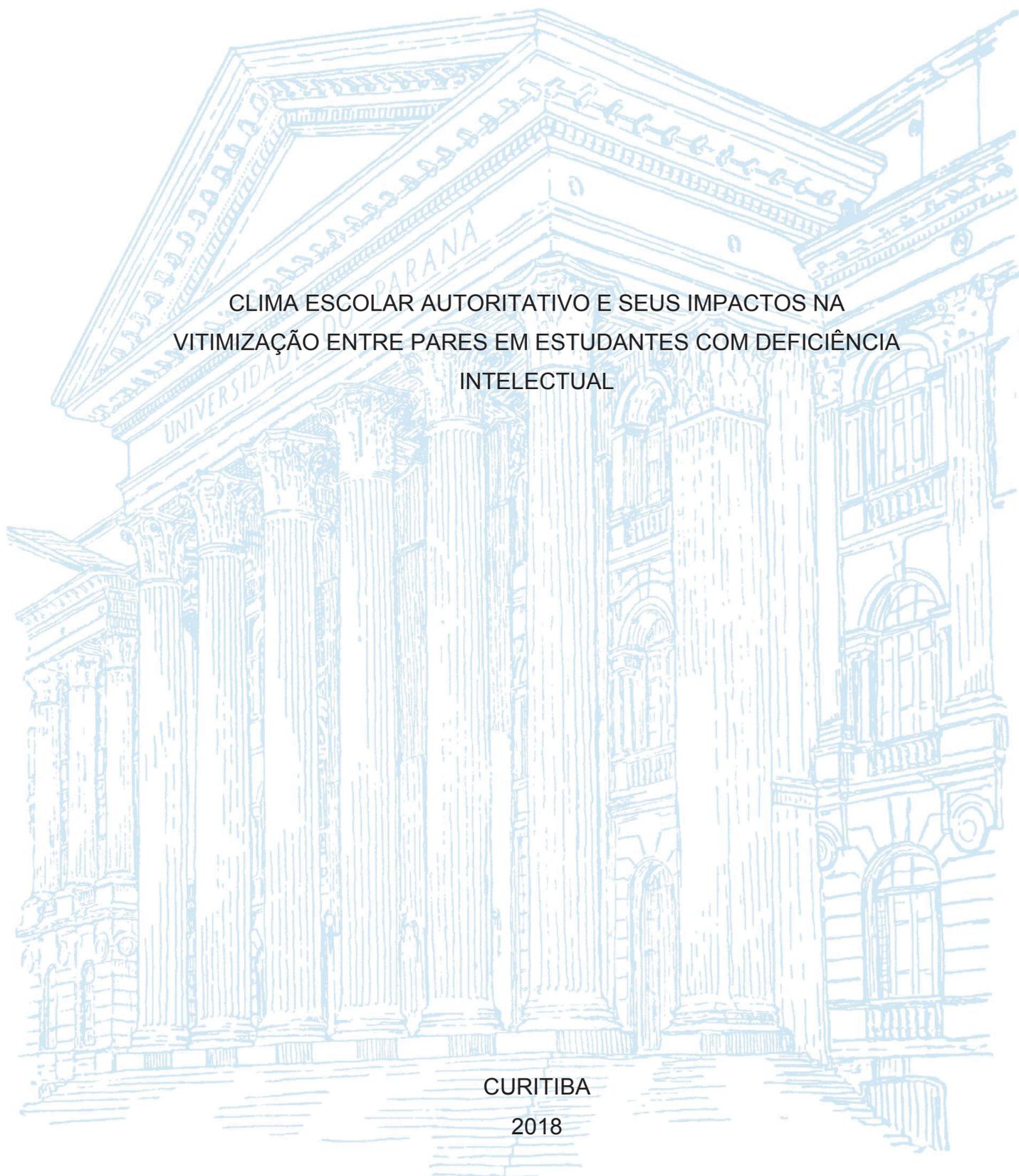
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

HELLEN TSURUDA AMARAL

CLIMA ESCOLAR AUTORITATIVO E SEUS IMPACTOS NA
VITIMIZAÇÃO ENTRE PARES EM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL

CURITIBA

2018



HELLEN TSURUDA AMARAL

CLIMA ESCOLAR AUTORITATIVO E SEUS IMPACTOS NA
VITIMIZAÇÃO ENTRE PARES EM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Josafá Moreira da Cunha.

Coorientador(a): Prof(a). Dr(a) Iasmin Zanchi Boueri.

CURITIBA

2018

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE
BIBLIOTECAS/UFPR-BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS
MARIA TERESA ALVES GONZATI, CRB 9/1584
COM OS DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Amaral, Hellen Tsuruda.

Clima escolar autoritativo e vitimização entre pares em estudantes com deficiência intelectual / Hellen Tsuruda Amaral. – Curitiba, 2018.

98 f.

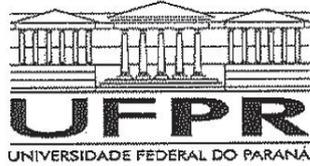
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná . Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador : Prof. Dr. Josafá Moreira da Cunha

Coorientadora: Iasmin Zanchi Boueri

1. Educação especial. 2. Deficiência intelectual. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.

CDD 371.9



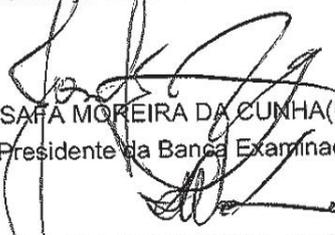
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO

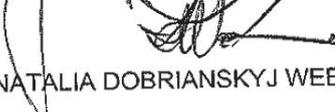
TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **HELLEN TSURUDA AMARAL**, intitulada: **CLIMA ESCOLAR AUTORITATIVO E SEUS IMPACTOS NA VITIMIZAÇÃO ENTRE PARES EM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 07 de Março de 2018.


JOSAFÁ MOREIRA DA CUNHA(UFPR)
(Presidente da Banca Examinadora)


LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER(UFPR)


JONATHAN SANTO(UFPR)



ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO.

No dia sete de março de dois mil e dezoito às 16:00 horas, na sala 207,2º andar do Setor de EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná, foram instalados os trabalhos de arguição da Mestranda **HELLEN TSURUDA AMARAL** para a Defesa Pública de sua Dissertação de Mestrado intitulada: **CLIMA ESCOLAR AUTORITATIVO E SEUS IMPACTOS NA VITIMIZAÇÃO ENTRE PARES EM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL**. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de PósGraduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: **JOSAFÁ MOREIRA DA CUNHA(UFPR)**, **JONATHAN SANTO(UFPR)**, **LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER(UFPR)**. Dando início à sessão, a presidência passou a palavra a(o) discente, para que a mesma expusesse seu trabalho aos presentes. Em seguida, a presidência passou a palavra a cada um dos Examinadores, para suas respectivas arguições. A aluna respondeu a cada um dos arguidores. A presidência retomou a palavra para suas considerações finais. A Banca Examinadora, então, e, após a discussão de suas avaliações, decidiu-se pela aprovação da aluna. A Mestranda foi convidada a ingressar novamente na sala, bem como os demais assistentes, após o que a presidência fez a leitura do Parecer da Banca Examinadora. A aprovação no rito de defesa deverá ser homologada pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais do programa. A outorga do título de Mestre está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, **JOSAFÁ MOREIRA DA CUNHA**, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos membros da Comissão Examinadora.

Observações: _____

Curitiba, 07 de Março de 2018.


JOSAFÁ MOREIRA DA CUNHA(UFPR)
(Presidente da Banca Examinadora)


LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER(UFPR)


JONATHAN SANTO(UFPR)

À minha família, amigos e professores que passaram por minha vida e que ajudaram no desenvolvimento de todo o meu percurso social e acadêmico.

AGRADECIMENTOS

À minha família (Lucas, Tere, João e Guilherme), os quais me apoiaram e auxiliaram como puderam durante toda minha vida e também durante o período da pós-graduação.

A meus orientadores Prof, Dr. Josafá Moreira da Cunha e Prof.^a. Dr.^a Iasmin Zanchi Boueri, por acreditar em mim e no meu trabalho, por me ensinar muito e por me propiciar desenvolvimento em tantas áreas de minha vida.

A meus antigos professores, que embora nem sempre comigo, marcaram minha vida e permitiram que eu chegasse até esse momento: Prof.^a. Dr.^a Lidia Natália Dobrianskyj Weber, Prof.^a. Dr.^a Ana Paula Viezzer Salvador, Prof. Dr. Jonathan Santo, Prof.^a. Dr.^a Araci Asineli da Luz, Prof.^a. Dr.^a Maria de Fátima Minetto,

Prof.^a. Dr.^a Sandra Regina Kirchner Guimarães, Psic. Carlos Esteves.

Aos amigos e colaboradores da pesquisa Ana Moreira de Macedo, Carla Mariana Saad de Lima, Eduardo de Paula Azevedo, Elisiane Roperpescini, Filipe Carneiro, Gabriel Rodrigo Bin, Lucas Tsuruda Amaral, Marielly Rodrigues Mandira, Matheus Batista e Sarah Aline Roza.

Aos estudantes da Escola Vivian Marçal, os quais despertaram meu amor pela educação especial e que me ensinaram tantas coisas.

“Nada sobre nós sem nós”.

Lema Inclusivo

RESUMO

A educação de pessoas com deficiência intelectual passou por diversas transformações no Brasil e no mundo; da exclusão total do sistema de ensino ao conceito de inclusão. Em contextos escolares estudantes com deficiência intelectual enfrentam ainda atualmente muitos desafios em sua trajetória educacional, como por exemplo, situações de violência entre pares na escola. A abordagem do Clima Escolar Autoritativo indica que um ambiente escolar que é percebido como alto em Suporte e em Estrutura Disciplinar pode ser um fator de proteção contra as situações de violência, como a vitimização entre pares. O Suporte indica o quanto o aluno percebe o ambiente escolar como um local respeitoso, acolhedor e no qual os profissionais estão dispostos a fornecer ajuda quando necessária. Por sua vez, a Estrutura Disciplinar se refere a como as regras e limites da escola são percebidos; se há justiça no ambiente, normas de conduta bem definidas e justas para todos. No entanto, poucos estudos abordam essas relações em escolas brasileiras e há ainda menos pesquisas que utilizam os relatos dos próprios estudantes com deficiência intelectual, geralmente utilizando dados provenientes de seus professores e cuidadores. Portanto, essa pesquisa teve como objetivo principal compreender a influência do clima escolar autoritativo sobre comportamentos de agressão e vitimização entre pares em estudantes com deficiência intelectual através de seu autorrelato. Hipotetizou-se que a percepção do estudante de Suporte e Estrutura Disciplinar seria negativamente associada com os relatos de agressão e vitimização. Participaram do estudo 122 estudantes com deficiência intelectual de 4 escolas especiais da cidade de Curitiba, no sul do Brasil em duas etapas de coletas de dados ao longo do ano letivo (T1 e T2). Os discentes tinham entre 12 e 63 anos (média=25,31; d.p.=12,25). As medidas foram obtidas através de um questionário de autorrelato aplicado com os alunos sobre dados sociodemográficos; vitimização entre pares (Agressão Direta, Agressão Relacional e Vitimização); Suporte e Estrutura Disciplinar. Os instrumentos passaram pelo processo de adaptação para a população com deficiência intelectual. Os dados foram analisados através de comparação entre o T1 e T2, avaliação do processo de adaptação, regressão linear múltipla e controle para as variáveis de sexo, idade e grau de deficiência intelectual. Os principais resultados desta análise indicam que a adaptação para pessoas com DI foi considerada satisfatória para as dimensões de Suporte, Agressão Relacional, Agressão Direta e Vitimização. Quanto às associações entre o Clima Escolar Autoritativo e a vitimização entre pares, a idade e o Suporte foram preditores negativos significativos para a Agressão Relacional; indicando que ambientes mais acolhedores e com boas relações entre profissionais e estudantes podem ser um fator de proteção contra a vitimização entre pares.

Palavras-chave: Clima Escolar Autoritativo; Vitimização entre Pares; Pessoas com Deficiência Intelectual, Educação Especial

ABSTRACT

The education of people with intellectual disabilities passed through many transformations in Brazil and in the world; from exclusion of the educational system to the concept of inclusion. In school contexts students with intellectual disabilities still face many challenges in their educational trajectory, such as situations of peer victimization in school. The Authoritative School Climate framework indicates that a school environment that is perceived as high in Support and in Disciplinary Structure can be a protective factor against situations of violence, such as peer victimization. Support indicates how much the student perceives the school environment as a respectful and welcoming place, where professionals are willing to provide help when needed. Disciplinary Structure refers to how the rules the school are perceived; if there is justice in the environment, rules well defined and justice for all. However, few studies have dealt with these relationships in Brazilian schools and there are even fewer researches that used reports of students with intellectual disabilities, generally using data from their teachers and caregivers. Therefore, this research had as main objective to understand the influence of the Authoritative School Climate on behaviors of peer aggression and victimization in students with intellectual disabilities through their self-report. It was hypothesized that the student's perception of Support and Disciplinary Structure would be negatively associated with reports of aggression and victimization. A total of 122 students with intellectual disabilities of 4 special schools from the city of Curitiba, southern Brazil, participated in the study, data was collected in two points throughout the academic year (T1 and T2). The students were between 12 and 63 years old (mean=25.31; s.d.=12.25). The measurements were obtained through a self-report questionnaire applied with the students on sociodemographic data; peer victimization (Direct Aggression, Relational Aggression and Victimization); Support and Disciplinary Structure. The instruments went through the process of adaptation to the population with intellectual disabilities. Data were analyzed through a comparison between T1 and T2, evaluation of the adaptation process, multiple linear regression and control for the variables of gender, age and degree of intellectual disabilities. Main results indicates that the adaptation for people with intellectual disabilities was considered satisfactory for the dimensions of Support, Relational Aggression, Direct Aggression and Victimization. As for the associations between the Authoritative School Climate and victimization among peers, age and support were significant negative predictors for Relational Aggression; indicating that welcoming environments with good relationships between professionals and students can be a protective factor against peer victimization.

Keywords: Authoritative School Climate; Peer Victimization; People with Intellectual Disabilities; Special Education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – SÍNTESE DO MODELO DE COMPREENSÃO DE DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL.....	23
FIGURA 2 – SÍNTESE DO MODELO BIOECOLÓGICO PARA A COMPREENSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	25
FIGURA 3 – Modelo conceitual das hipóteses de trabalho	33
FIGURA 4 – Formulário TACD, etapa de aquiescência	37
FIGURA 5 – Formulário TACD, etapa de competência discriminativa	38
FIGURA 6 – Número de Acertos dos Estudantes no TACD nas coletas de dados ...	51
FIGURA 7 – Médias dos escores de Vitimização T1 e T2	64
FIGURA 8 – Modelo 12 - regressão linear para predição da Agressão Relacional no T2.....	77

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – ITENS DAS VERSÕES PARA PESSOAS COM E SEM DI DA EACEA.....	40
TABELA 2 – ITENS DAS VERSÕES PARA PESSOAS COM E SEM DI DA EVAP .	43
TABELA 3 – VALOR DE KAPPA ENTRE T1 E T2 PARA O TACD.....	52
TABELA 4 – COMPARAÇÃO POR PARES DAS DIFERENÇAS POR Nº DE ACERTOS NO TACD E ESCORES DE SUPORTE E ESTRUTURA DISCIPLINAR T1	52
TABELA 5 – COMPARAÇÃO POR PARES DAS DIFERENÇAS POR Nº DE ACERTOS NO TACD E ESCORES DE AGRESSÃO DIRETA T1.....	53
TABELA 6 – COMPARAÇÃO POR PARES DAS DIFERENÇAS POR Nº DE ACERTOS NO TACD E ESCORES DE SUPORTE T2	54
TABELA 7 – COMPARAÇÃO POR PARES DAS DIFERENÇAS POR Nº DE ACERTOS NO TACD E ESCORES DE AGRESSÃO DIRETA T2.....	55
TABELA 8 – ITENS, MÉDIAS E DESVIO-PADRÃO PARA OS ITENS DE ESTRUTURA DISCIPLINAR PARA PESSOAS COM DI NO T1 E T2	57
TABELA 9 – VALORES DE CCI ENTRE T1 E T2 PARA A ESTRUTURA DISCIPLINAR.....	58
TABELA 10 – ITENS, MÉDIAS E DESVIO-PADRÃO PARA OS ITENS DE SUPORTE PARA PESSOAS COM DI NO T1 E T2	59
TABELA 11 – VALORES DE CCI ENTRE T1 E T2 PARA O SUPORTE	59
TABELA 12 – ITENS, MÉDIAS E DESVIO-PADRÃO PARA OS ITENS DE AGRESSÃO DIRETA PARA PESSOAS COM DI NO T1 E T2	60
TABELA 13 – VALORES DE CCI ENTRE T1 E T2 PARA A AGRESSÃO DIRETA..	61
TABELA 14 – ITENS, MÉDIAS E DESVIO-PADRÃO PARA OS ITENS DE AGRESSÃO RELACIONAL PARA PESSOAS COM DI NO T1 E T2.	62
TABELA 15 – VALORES DE CCI ENTRE T1 E T2 PARA A AGRESSÃO RELACIONAL	63
TABELA 16 – ITENS, MÉDIAS E DESVIO-PADRÃO PARA OS ITENS DE VITIMIZAÇÃO PARA PESSOAS COM DI NO T1 E T2	63
TABELA 17 – VALORES DE CCI ENTRE T1 E T2 PARA A VITIMIZAÇÃO	65
TABELA 18 – CORRELAÇÕES PARA AS VARIÁVEIS NO T1	66

TABELA 19 – CORRELAÇÕES PARA AS VARIÁVEIS NO T2	67
TABELA 20 – SUMÁRIO DOS MODELOS DE REGRESSÃO LINEAR DAS VARIÁVEIS DO T1.....	69
TABELA 21 – SUMÁRIO DOS MODELOS DE REGRESSÃO LINEAR DAS VARIÁVEIS DO T2.....	71

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

ANOVA - Análise de Variância

AEE - Atendimento Educacional Especializado

ABEB 2017 - Anuário Brasileiro da Educação Básica do ano de 2017

CCI – Correlação Intraclasse

DI – Deficiência intelectual

EACEA - Escala de Avaliação do Clima Escolar Autoritativo

EVAP - Escala de Agressão e Vitimização

NEE - Necessidades educacionais específicas

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences

SRM - Salas de Recursos Multifuncionais

TACD – Teste de Aquiescência e Competência Discriminativa

T1 – Tempo 1 da coleta de dados

T2 – Tempo 2 da coleta de dados

UFPR - Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 ABORDAGEM DO PROBLEMA E OBJETIVO	17
2 REVISÃO DE LITERATURA	17
2.1 EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL: PROCESSOS DE SEGREGAÇÃO, INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO	17
2.2 A PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	21
2.3 AMBIENTES ESCOLARES E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	25
2.4 VITIMIZAÇÃO ENTRE PARES E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	26
2.5 CLIMA ESCOLAR AUTORITATIVO	30
3 PRESENTE ESTUDO	33
4 MÉTODO	34
4.1 PARTICIPANTES	34
4.2 MEDIDAS	35
4.2.1 Teste de Aquiescência e Competência Discriminativa	36
4.2.2 Clima Escolar Autoritativo	38
4.2.3 Vitimização Entre Pares	42
4.3 PROCEDIMENTOS	45
4.3.1 Adaptação de instrumentos para pessoas com deficiência intelectual	45
4.3.2 Coleta de Dados	47
4.3.3 Plano de Análise	49
5 RESULTADOS	50
5.1 TESTE DE AQUIESCÊNCIA E COMPETÊNCIA DISCRIMINATIVA (TACD)	50
5.2 TACD E VARIÁVEIS DO ESTUDO T1	52
5.3 TACD E VARIÁVEIS DO ESTUDO T2	54
5.4 ESCALA DE AVALIAÇÃO DO CLIMA ESCOLAR AUTORITATIVO (EACEA)	57
5.5 ESCALA DE AGRESSÃO E VITIMIZAÇÃO (EVAP)	60
5.6 REGRESSÃO LINEAR MÚLTIPLA	65
5.6.1 Dados T1	65
5.6.2 Dados T2	70
6 DISCUSSÃO	71
6.1 ADAPTAÇÃO DE INSTRUMENTOS PARA A POPULAÇÃO COM DI	72
6.2 COMPARAÇÃO ENTRE GRUPOS	75

6.3 ASSOCIAÇÃO ENTRE CLIMA ESCOLAR AUTORITATIVO E VITIMIZAÇÃO ENTRE PARES	75
REFERÊNCIAS.....	79
APÊNDICE 1 – INSTRUMENTOS DE PESQUISA – TACD, CLIMA ESCOLAR	92
ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS/RESPONSÁVEIS.....	96

1 INTRODUÇÃO

No Brasil e no mundo, a educação de pessoas com deficiência apresentou diversas transformações ao longo das décadas, passando por momentos de exclusão total da sociedade e do sistema de ensino, segregação e institucionalização; integração e normalização, até o conceito de inclusão em escolas regulares (Januzzi, 2004; 2012).

Todavia, apesar dos avanços alcançados e da intensificação sobre as discussões e práticas de inclusão social e educacional, ainda se observa que essa população, conjuntamente com outras minorias sociais (McGee, 2014) apresenta maior risco de envolvimento em situações de violência também no escolar, como por exemplo a discriminação, o preconceito e a vitimização entre pares (Oliveira, Silva, Silva, Mello, Prado & Malta, 2012; Rose, Swearer & Espelage, 2012; Sullivan et al., 2012; Maïano, Aimé, Salvas, Morin & Normand, 2016).

Emergem na literatura constructos relacionados a fatores de proteção frente às situações de violência na escola, como por exemplo, o Clima Escolar, que reflete como os sujeitos interagem dentro de seus ambientes escolares, quais os principais valores desse local, como se dão as relações interpessoais, ensino e aprendizagem dentro da escola, entre outros fatores e características (Thapa, Cohen, Guffey & D'Alessandro, 2013).

Uma das principais concepções atuais sobre o Clima Escolar é o construto de Clima Escolar Autoritativo (Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, 2009; Cornell & Huang, 2016), uma abordagem que enfatiza como eixos principais da experiência no ambiente escolar o Suporte e a Estrutura Disciplinar; os quais estão relacionados a melhores indicadores na relação entre profissionais da escola e estudantes (Gregory; Cornell & Fan, 2011); mais relatos de engajamento escolar e menos violência (Huang et al., 2015); entre diversos outras consequências favoráveis para a comunidade escolar.

No Brasil despontam iniciativas de avaliação dessa temática, avaliando as interações entre professores e estudantes sob abordagens similares, como o Estilo de Liderança de Professores (Batista, 2013) e em relação ao clima escolar como um todo (Bear et al., 2016). Contudo, ainda há carência de investigações sobre essa temática, especialmente em relação a pessoas com deficiência.

1.1 ABORDAGEM DO PROBLEMA E OBJETIVO

Este trabalho destaca a influência de aspectos do clima escolar sob a abordagem do Clima Escolar Autoritativo em relação aos comportamentos de agressão e vitimização de pessoas com deficiência intelectual (DI) ante a seguinte questão norteadora: existem associações entre a percepção do clima escolar pelos estudantes e a vitimização entre pares?

A partir desse problema, o objetivo principal do estudo é compreender a influência do Clima Escolar Autoritativo sobre comportamentos de agressão e vitimização entre estudantes com DI. Pretende-se obter os dados sobre tais dimensões a partir do autorrelato dessas pessoas, dada a falta de visibilidade de suas percepções e sua exclusão em estudos similares (Cornell, Shukla, & Konold, 2016; Fisher, Moskowitz & Hodapp, 2013). A associação entre as variáveis do estudo foi analisada através de métodos quantitativos, com intuito de estimar a associação entre os fatores do Clima Escolar Autoritativo com a agressão entre pares. Foi realizada adaptação metodológica para pessoas com DI nos instrumentos utilizados na coleta de dados.

A seguir será apresentada uma revisão sobre as características da educação de pessoas com DI, sua relação com o Clima Escolar Autoritativo e a vitimização entre pares.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL: PROCESSOS DE SEGREGAÇÃO, INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO

Em território nacional, o início da educação de pessoas com deficiência foi atrelado à educação especial, ensino destinado aos sujeitos que são classificados como estudantes com necessidades educacionais específicas (NEE); conceito que apresentou diversas mudanças na história brasileira de educação (Garcia & Michels, 2011).

Nesse cenário, os primeiros atendimentos escolares que se tem registro ocorreram em 1854, no Instituto Imperial dos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant. Ressalta-se que desde seu início, a educação especial brasileira teve caráter segregador. Isto é, pessoas com deficiência que antes eram mantidas em

caráter de exclusão do sistema educacional passaram a ter acesso à educação em contextos separados de pessoas sem deficiência (Mazzotta, 1995; Januzzi, 2004).

Com relação ao atendimento educacional a pessoas com deficiência intelectual (DI), essa realidade não foi diferente. Seu início foi em 1874 no Hospital Estadual de Salvador (Bahia), atualmente Hospital Juliano Moreira. Observa-se que nesse ambiente havia a integração de propostas pedagógicas com atendimentos de saúde, gerando uma educação com caráter médico-pedagógico, característica marcante na educação de pessoas com DI (Januzzi, 2004).

Dentre os principais locais destinados ao atendimento educacional para pessoas com DI no Brasil, também se destaca ao longo da história o Instituto Pestalozzi, que influenciou diretamente nos trabalhos educacionais dessa população. O instituto foi criado em 1926 em Porto Alegre (RS) e posteriormente foi presente em outras cidades do país, como Belo Horizonte (MG), São Paulo (SP) e Rio de Janeiro (RJ). A criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do Rio de Janeiro (RJ) em 1954 também foi um marco importante na história brasileira da educação de pessoas com DI (Bueno, 2014; Lasta, & Hillesheim, 2014).

Portanto, ao compreender o modelo de atendimento educacional voltado para essas pessoas é percebido que o apoio filantrópico e parceria entre órgãos públicos e privados e a institucionalização do atendimento educacional para a pessoa com deficiência. Apesar de diversas iniciativas educacionais para pessoas com deficiência, sua inclusão em políticas públicas nacionais ocorreu somente na segunda metade da década de 1950. Sendo assim, percebe-se que as entidades de parcerias público-privadas como o Instituto Pestalozzi e associações de pais como a APAE; associadas a outras transformações sociais funcionaram como pontos de pressão política para a organização da educação especial brasileira (Mazzotta, 1995; Januzzi, 2004).

Somente a partir da Lei Nº 4.024/61, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1961) que se propôs a educação de pessoas com deficiência (nessa época denominadas como excepcionais) em classes regulares de ensino, ou seja, conjuntamente com estudantes que não apresentassem essa condição. Entretanto, o documento descreve que a inclusão ocorrerá quando possível, não garantindo a existência da escola inclusiva. Essa lei reflete o início do processo de integração de pessoas com deficiência no âmbito educacional em políticas públicas – ou seja, o convívio educacional com pessoas que não apresentavam essa

condição -, mas ainda com aspectos de normalização, isto é, somente quando consideradas “normais o suficiente” para esse processo, um processo de patologização da deficiência (Januzzi, 2012; Skliar, 2006).

A partir da Constituição de 1988 (Brasil, 1988) se encontra a primeira menção ao atendimento escolar da pessoa com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino. A Lei Nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) reforçou a concepção de escola inclusiva, destacando que o atendimento de alunos com necessidades especiais (termo utilizado do documento) ocorreria fora do ensino regular somente quando “não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular (...)” (Brasil, 1996). Dessa forma, a existência de escolas especiais destinadas a pessoas com deficiência foi garantida também pelas políticas públicas nacionais, mas já com sinais de que o processo de inclusão deveria ser prioritário ao atendimento institucionalizado.

Por sua vez, em 2001 (Brasil, 2001) a educação especial passou a ser compreendida como uma modalidade de educação que deveria ocorrer preferencialmente em classes regulares. Tal modalidade era concebida com finalidade de apoio, complementação, suplementação e, quando necessário, substituição da educação regular. A partir de 2008 (Brasil, 2008) ocorrem mudanças importantes; a educação especial passa a ser compreendida como “Atendimento Educacional Especializado (AEE) ” com seu lócus nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM); com o desaparecimento da finalidade de “substituição”. Nesse momento a ênfase do ensino sai da proposta pedagógica e fica centrada na oferta de recursos nas turmas regulares (Garcia, 2013). E finalmente, em 2009 (Brasil, 2009) o AEE passa a ocorrer de maneira prioritária nas escolas regulares, através das salas de recursos multifuncionais; sendo destinado para pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (Brasil, 2015) houve a reafirmação do Estado brasileiro com o compromisso com diversos direitos dessa parcela da população, incluindo aspectos relativos ao seu acesso à educação. O capítulo quatro dessa lei aponta diversas obrigações do Estado, com objetivo de assegurar não somente as matrículas a esses estudantes, mas a adoção de políticas que visem sua permanência no ambiente escolar e sua participação ativa na aprendizagem.

Portanto, é possível notar que a concepção de que pessoas com deficiência e/ou NEE possam ser incluídas na rede regular de ensino é resultado de longos processos de transformação e uma ideia relativamente recente nas políticas públicas nacionais, contando com cerca de 30 anos nos documentos oficiais brasileiros.

Segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica do ano de 2017 (ABEB 2017) (Todos Pela Educação, 2017), entre os anos de 2007 e 2015 o número de alunos público-alvo da educação especial matriculados em classes regulares no país dobrou, passando para cerca de 751 mil estudantes.

Não obstante, observam-se diferenças regionais, pois apesar das mudanças nas legislações federais, ainda houve a manutenção de classes/escolas especiais em diversas localidades do Brasil. Segundo o ABEB 2017, observa-se que no ano de 2015, nos estados de São Paulo, Minas Gerais e Paraná houve o maior número de matrículas desses estudantes em classes especiais do País. No estado de São Paulo foram 40.771 matrículas em classes especiais, correspondentes a 24,0% da população da educação especial. Em Minas Gerais foram 33.894 matrículas, equivalente à 31,0% da população e no Paraná foram 39.434, o que representou 48,0% dos estudantes com essas condições em classes especiais; sendo o estado com maior porcentagem de estudantes nesse formato de ensino.

No estado do Paraná, o cenário político/social permitiu a manutenção das escolas especiais, em detrimento da matrícula de estudantes público-alvo da educação especial em classes regulares. Através da Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (Paraná, 2009), as escolas especiais foram mantidas no estado, com troca de nomenclatura de Educação Especial para: Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, viabilizando a legalidade destas instituições. A Lei Estadual nº 17.656/2013 (Paraná, 2013) instituiu o Programa Estadual de Apoio Permanente às Entidades Mantenedoras de Escolas que ofertam Educação Básica na Modalidade Educação Especial denominado “Todos Iguais pela Educação”, garantindo a permanência desta modalidade no estado. Portanto, é possível afirmar que no Paraná, a configuração dos atendimentos dos alunos com deficiência e outras NEE se efetivou de maneira distinta do restante do país e em contrariedade às diretrizes nacionais a partir do ano de 2001.

Destaca-se que, assim como em outros estados do Brasil, nesse estado, as associações de pais de pessoas com deficiência, como, por exemplo, as APAES há

muitos anos são expressivas na área de educação e saúde de pessoas com deficiência no Brasil. Tais associações têm grande importância na história da educação especial brasileira e sempre foram características pela parceria público-privado no atendimento de seus estudantes. Sendo assim, também faz sentido que muitas tenham sido contrárias aos movimentos que visavam a inclusão de pessoas com deficiência em escolas regulares, prioritariamente (Januzzi, 2004), ainda mantendo características de institucionalização no atendimento educacional voltado para a pessoa com deficiência.

2.2 A PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Estima-se que aproximadamente 45 milhões de brasileiros são pessoas com deficiência, o que corresponde a 23,9% da população total (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2010). O Censo Nacional apresenta a ocorrência de quatro categorias: deficiência visual 18,6%; deficiência motora 7,0%; deficiência auditiva 5,1% e deficiência intelectual (DI) 1,4% (IBGE, 2010).

Todavia, devem ser feitas considerações sobre o conceito de deficiência. Segundo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Organização das Nações Unidas [ONU], 2007), esse constructo é relacional, resultante da interação entre pessoas com essas condições e impedimentos de participação plena e igualitária em sociedade (Brasil, 2007).

Assim, tem-se uma compreensão contextual do conceito de deficiência; com o entendimento de que suas condições biológicas, sociais, econômicas, geográficas e suas interações afetam diretamente o desenvolvimento humano (Brasil, 2010); ou seja, é preciso compreender como uma pessoa em desenvolvimento, o qual é interligado ao ambiente no qual ela está inserida (Krebs, 2006).

Nesse mesmo sentido, o entendimento atual da DI também a compreende através de uma perspectiva ecológica, com ênfase em características da pessoa e nas relações com o ambiente no qual ela está envolvida (Schalock, et al., 2010). Segundo a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (American Association on Intellectual Developmental Disabilities [AAIDD], 2010), a DI pode ser descrita como limitações no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, expressas em áreas relacionadas a várias habilidades sociais e de vida diária e que se origina antes dos 18 anos de idade.

Nessa concepção, o funcionamento intelectual é vinculado aos recursos mentais gerais, como a aprendizagem, resolução de problemas, entre outras áreas; que refletem habilidade ampla e profunda para a compreensão do que circunda o indivíduo. Portanto, a inteligência, não está ligada apenas com habilidades acadêmicas, mas com a habilidade de compreensão de contextos, aprendizagem e adaptação ao meio (AAIDD, 2010; Schalock et.al, 2010).

No Brasil, usualmente se utilizam medidas como a Escala Wechsler de Inteligência (Wechsler, 2013) (WISC) para sua avaliação. Esse instrumento mede o funcionamento intelectual em termos de quociente de inteligência (QI): habilidades intelectuais que o indivíduo expressa em um determinado momento em relação às habilidades esperadas em sua idade. Segundo o instrumento, os escores geralmente variam entre 20 (indicando extremo déficit intelectual) e 130 pontos (o que indicaria superdotação/altas habilidades). Ressalta-se que mesmo essas capacidades são resultado de complexas relações entre características individuais (como genética, história de vida, etc.) e sua relação com o contexto no qual o indivíduo faz parte (exemplo: família, nível de escolaridade, entre outros). Para a classificação de DI, a AAIDD (2010) indica geralmente uma pontuação em torno de 70 pontos no QI; o que seria um indício de limitação no funcionamento intelectual.

Além do funcionamento intelectual, o comportamento adaptativo também é fundamental para a compreensão da DI. (AAIDD, 2010; Schalock et.al, 2010). Tal comportamento é relacionado com habilidades necessárias para a convivência diária e tem três pontos principais para a atenção:

(a)Habilidades conceituais: relacionadas à linguagem, alfabetização e com a compreensão de conceitos como dinheiro, números, etc.

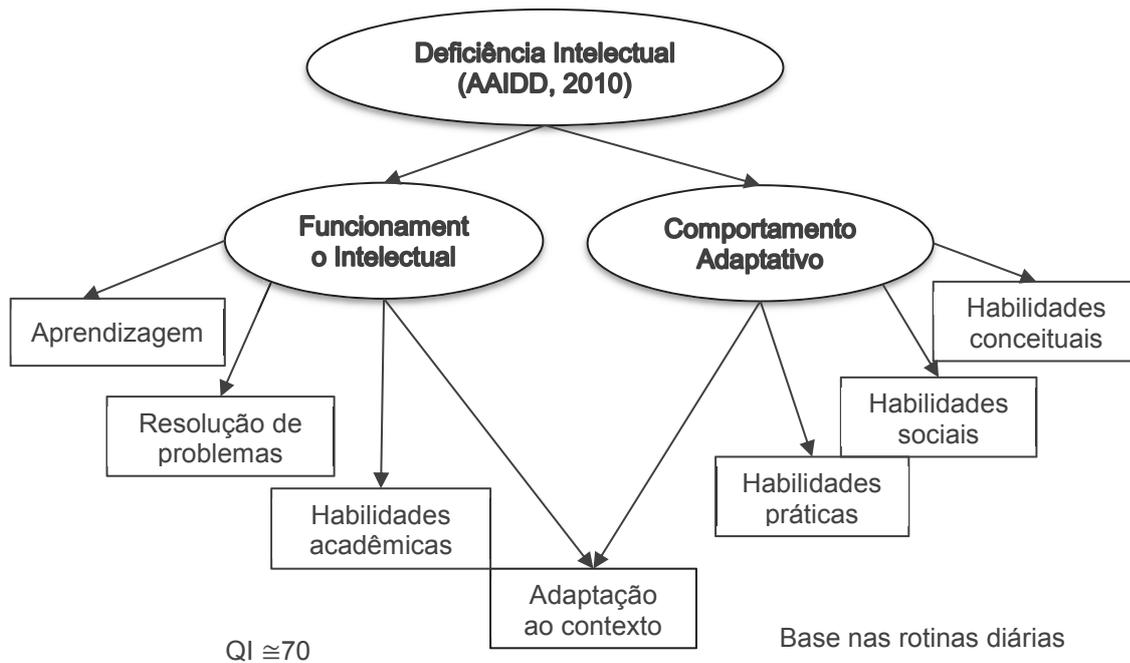
(b)Habilidades sociais: habilidades de comunicação interpessoal, autoestima, resolução de problemas sociais, cumprimento de regras sociais, entre outros;

(c)Habilidades práticas: atividades de vida diária, cuidados com a saúde, noção espacial, rotina, uso de dinheiro e outros objetos relacionados ao contexto de vida do indivíduo, etc.

Destaca-se que a avaliação do comportamento adaptativo tem sua base no desempenho típico do indivíduo durante as suas rotinas diárias, não em seu desempenho máximo. Além disso, o sujeito geralmente apresenta pontos fortes e limitações, que devem ser avaliados dentro dos contextos do indivíduo; sempre em

relação a outros sujeitos de mesma idade da pessoa avaliada e relacionados às necessidades individuais de apoio da pessoa (AAIDD, 2010; Schalock et.al, 2010). A Figura 1 apresenta uma síntese do modelo adotado para a compreensão da deficiência intelectual.

FIGURA 1 – SÍNTESE DO MODELO DE COMPREENSÃO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL



FONTE: Material elaborado pela autora com base na classificação da AAIDD (2018).

Dessa maneira, só é possível compreender o conceito de DI ao se compreender de maneira ampla a integração entre baixo funcionamento intelectual, comportamento adaptativo e o contexto do sujeito. Essa ideia vai na mesma direção da teoria bioecológica (Bronfenbrenner, 2011). Segundo essa teoria, o desenvolvimento humano, ou seja, o crescimento pessoal e o estabelecimento de relações são uma interação dinâmica; é um contínuo de relações e transformações dos indivíduos e dos sistemas nos quais ele interage. Dessa forma, os principais fatores de desenvolvimento são uma combinação entre os seguintes aspectos: (a) “Pessoa”; (b) “Processo”; (c) “Contexto” e (d) “Tempo”.

O conceito de “Pessoa” envolve as características pessoais do indivíduo, suas disposições, recursos e demandas; aspectos relacionados às suas competências, disfunções, habilidades e formas de interação com o mundo. Essas afetam diretamente seu desenvolvimento, a maneira como ele se relaciona com o meio e com os outros sujeitos. A “Pessoa” pode ser considerada a principal força no

desenvolvimento, inerente em sua relação com o ambiente e com os variados contextos. Ativa em todo esse conjunto de interações (Darling, 2007; Krebs, 2006; Bronfenbrenner, 2011).

Por sua vez, o “Processo” abrange as formas interação entre a pessoa e seus contextos através de um tempo determinado tempo.

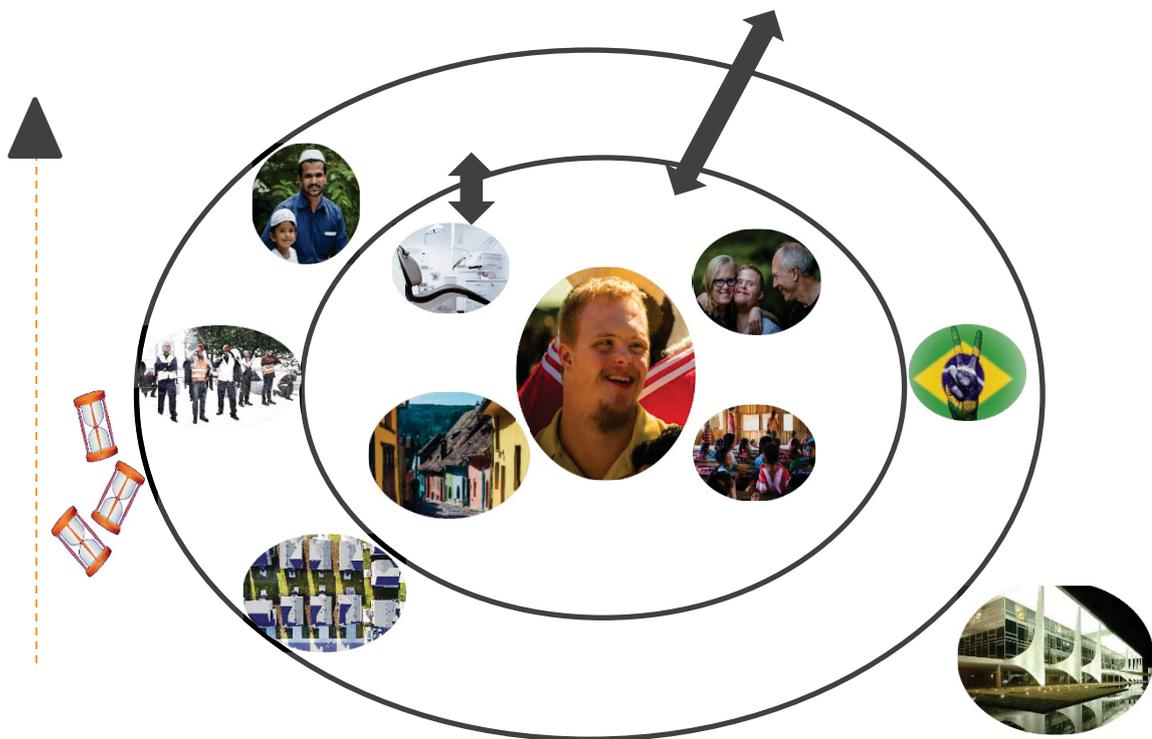
Para definição do “Contexto” Bronfenbrenner (2011) definiu quatro parâmetros de forma ordenada – microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema. Cada um desses se relaciona com o outro, modificando-se mutuamente e em interação com os sujeitos.

O microssistema é definido como um conjunto de relações entre o indivíduo e seu ambiente imediato. Um exemplo é sua relação com a família ou com as pessoas na escola. O mesossistema é constituído pelo conjunto das interações entre os microssistemas, como por exemplo, como a família interage com a escola. O exossistema é formado pelos contextos imediatamente externos ao indivíduo e que ainda assim afetam a vida do sujeito; como o ambiente de trabalho de um dos responsáveis de uma criança. Por fim, o macrossistema abrange a cultura, crenças, legislações e outras macroinstituições da sociedade que também modificam as relações entre as pessoas e os ambientes.

Além de todos esses componentes, o desenvolvimento é uma progressão histórica e temporal, que ocorre entre os diferentes níveis ecológicos e de maneira bidirecional. Ou seja, as transformações ocorrem entre os vários níveis de interação da pessoa com contextos (imediatos ou indiretos) e mudam através do tempo.

Para a bioecologia do desenvolvimento humano, a concepção de deficiência poderia ser definida como a interação das características da pessoa (como, por exemplo, causas genéticas); dos processos (como essa pessoa interage com os sistemas); dos sistemas (quais os contextos aos quais ela participa; e, por exemplo, o quanto proporcionam e exigem dela) em relação ao tempo (tempo no qual ela está inserida e suas mudanças). A Figura 2 apresenta uma síntese do modelo bioecológico para a compreensão da pessoa com deficiência.

FIGURA 2 –SÍNTESE DO MODELO BIOECOLÓGICO PARA A COMPREENSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA



FONTE: Material elaborado pela autora com base na teoria Bioecológica AAIDD (2018).

Ao se buscar explicações para as situações que pessoas com deficiência experienciam no ambiente escolar, é necessário que se aborde os fenômenos que nele ocorrem para além dos fatores individuais, examinando as interações sociais e outros processos que ocorrem em contextos como a escola (Cunha, 2012). É necessário que se compreenda o processo de inclusão a partir de uma perspectiva que vá para além dos atributos da pessoa com deficiência e que contemple suas outras interações e contextos, como a sala de aula (Krebs, 2006) e a o ambiente escolar como todo, como por exemplo, na teoria do Clima Escolar Autoritativo.

2.3 AMBIENTES ESCOLARES E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Ao avaliar o contexto nacional da educação especial e da concepção de deficiência, percebe-se que importantes transformações ocorreram. Entretanto, ainda se encontram desafios para a educação inclusiva. Anteriormente a exclusão era vinculada ao entendimento da pessoa com deficiência como sub-humana e que culminava muitas vezes em sua morte ou institucionalização – visando sua

separação ou correção -; atualmente essa manifestação pode ocorrer por outras vias, como por exemplo, o preconceito, a discriminação e outras formas de violência, como a física ou psicológica (Pessotti, 1984).

A inclusão dos estudantes com DI no sistema de ensino trouxe novas formas de interação para os discentes, profissionais e demais membros da comunidade. Por um lado, estas relações propiciaram diversos avanços, como o aprendizado de convivência com as diferenças, ocupação de um novo lugar na sociedade; desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, entre outras inúmeras vantagens para todos do ambiente escolar (Bereta & Viana, 2014).

Conquanto, o espaço escolar muitas vezes retrata concepções discriminatórias sobre minorias como as pessoas com deficiência, podendo se tornar, ao invés de um local inclusivo, um espaço para a manifestação da violência. Situações agressivas como a violência educacional podem assumir diversas formas nesse ambiente, como a agressão e vitimização entre estudantes e/ou professores (Cunha, 2012).

Apesar da violência escolar não ser um fenômeno exclusivo de estudantes com deficiência, estudos apontam que essa população apresenta maiores índices de envolvimento em situações de agressão e/ou vitimização dentro do contexto escolar, tendo como um dos exemplos, a vitimização entre pares (Rose et al., 2012; Swearer, Wang, Maag, Siebecker & Frerichs, 2012; Blood, Coniglio, Finke & Boyle, 2013; Musil, Tement, Vukman & Sostaric, 2014; Maïano et al., 2016).

2.4 VITIMIZAÇÃO ENTRE PARES E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A vitimização entre pares se demonstra como uma das formas de violência escolar. Esse conceito indica uma interação entre dois ou mais sujeitos com características similares (como idade, série de estudo, etc.) e na qual há desequilíbrio de poder em uma relação agressiva, intencional e prejudicial a uma ou mais partes (Cunha, 2012). Comumente se utiliza em sociedade o termo *bullying* como sinônimo dessa interação, entretanto, esse é característico pela repetição intensa da vitimização entre pares em um determinado tempo (Cunha, 2012).

Na vitimização entre pares pode ocorrer agressão direta ou indireta. A agressão direta abrange comportamentos (verbais ou físicos) explícitos em direção à vítima, como por exemplo, xingamentos, chutes, socos, entre outros (Cunha, 2012). Nas situações de agressão relacional ocorrem comportamentos que tem como

função principal a exclusão social da vítima; como por exemplo, “ignorar” ao outro, não a deixar participar de conversas, etc. (Olweus, 1993; Cunha, 2009).

O sofrimento de ambas as formas de agressão é denominado de vitimização. No entanto, a relação na vitimização entre pares não é estática, isto é, um mesmo sujeito pode se envolver nenhuma, uma ou em ambas as formas de agressão, bem como na vitimização. Essa interação ocorrerá de acordo com as características dos sujeitos em contato com o ambiente e suas consequências (Cunha, 2009; 2012). Assim, um mesmo estudante pode em certos momentos cometer agressões, mas em outros, sofrer vitimização, a depender de como são estabelecidas as interações nesses locais.

No Brasil se observa que o envolvimento de estudantes em processos de agressão-vitimização e *bullying* é expressivo. Ao avaliar a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), realizada com 109.104 estudantes brasileiros, Oliveira e colaboradores (2016) afirmaram que a prevalência de estudantes que exerceram o papel de agressores em episódios de agressão-vitimização e que caracterizavam *bullying* foi de 20,8%.

Com relação a pessoas com deficiência, seu envolvimento na vitimização entre pares também pode ocorrer em ambas as formas, ou seja, com a ocorrência de comportamentos agressivos e/ou de vitimização (Maiano et al., 2016), no entanto, algumas considerações devem ser feitas.

No Brasil, ao avaliar a relação entre vitimização de crianças e adolescentes com DI, um estudo (Malta et al., 2014) concluiu que a pessoa ter a condição de deficiência pode ser um fator de risco de exposição à violência. Contudo, os autores apontam que fatores relacionados às características individuais e das relações sociais devem ser considerados nessa problemática, indicando um “ciclo de violência”, associação de características individuais e do ambiente nessa relação (Oliveira et al., 2012).

Porém, relatos que avaliam especificamente situações de violência escolar em relação a pessoas com deficiência são raros no país. Com relação a situações de agressão-vitimização com pessoas com deficiência, Pina e Araújo (2014) apontam em seu estudo que essa relação pode ocorrer através de preconceito, maus tratos, violência física ou simbólica. Ou seja, agressões diretas e relacionais. O autor também aponta como a proximidade do professor com o estudante permite a compreensão e verificação de situações de hostilidade no ambiente escolar.

Entretanto, tal relação pode ser por si, também um fator que influencia este fenômeno.

Essa temática tem sido estudada com mais profundidade em diversos outros países, indicando que jovens com deficiência apresentam maior risco de envolvimento na violência escolar do que seus pares (Rose et al., 2012; Maag; Katsiyannis, 2012; Sullivan et al., 2012; Swearer et al., 2012; Blood et al., 2013; Musil, et al., 2014; Maiano et al., 2016).

Grande parte dos estudos ocorreu nos Estados Unidos, entretanto se observa uma tendência global. Em um estudo conduzido em parceria entre os Estados Unidos e Omã – realizado nesse segundo país com 1.229 estudantes com e sem deficiências -, 76,5 % dos participantes afirmou ter cometido bullying, sendo que das razões para sua ocorrência, 8,3% dos casos foram descritos por conta do alvo ser uma pessoa com deficiências (Al-Sadoon et al., 2014).

Da mesma forma, em um estudo grego com estudantes com NEE - dificuldades de aprendizagem (49,3%); dificuldades de aprendizagem e sócio emocionais (26,2%); transtornos globais do desenvolvimento (24,5%) – e com deficiências, 26,9% dos participantes afirmaram serem vítimas; 13,2% agressores e 4,7% vítimas-agressoras. Sendo a agressão direta a forma de *bullying* mais frequente. O *playground* (“parquinho” em tradução livre) foi descrito como o local mais comum das agressões, seguido da classe de aula e dos corredores. Meninos também apresentaram escores mais altos nos níveis de *bullying*. Além disso, 20,6% das vítimas não contavam a ninguém sobre as agressões e 31,3% dos participantes acreditavam que não adiantava contar a ninguém sobre o ocorrido, incluindo os professores ou outros adultos da escola; dado que indica a falta de apoio adulto na escola percebida por esses estudantes (Andreou, Didaskalou & Vlachou, 2015).

Na Suécia, na avaliação de 5.248 crianças (85% dos estudantes entre 13 e 15 anos de uma cidade da Suécia, também foi percebido que estudantes com deficiências são mais suscetíveis a sofrerem bullying (Annerbäck, Sahlqvist & Wingren, 2014).

Em um estudo na Nigéria, através do autorrelato de 167 garotas surdas dentro (83,8%) e fora das escolas (16,2%) entre 11 e 20 anos, foi constatado o sofrimento de violência, sendo as principais manifestações: psicológica (34,2%); *bullying* (24,7%); física (22,6%) e sexual (18,5%). Essas participantes descreveram como o principal motivo das agressões a deficiência (32,4%). Destaca-se que das 91

participantes que reportaram abuso físico, os maiores perpetradores foram: professores (45,1%), pais (28,6%) e vizinhos (12,1%). E dentre os perpetradores de violência sexual, 37,5% foram professores (Arulogun, Titiloye, Oyewole, Nwaorgu & Afolabi, 2012).

Nos Estados Unidos, através de um estudo longitudinal durante seis anos com crianças de 6 a 12 anos no início do estudo, constatou-se que quando as crianças e adolescentes são mais novos, deficiências primárias (relacionadas a características biológicas e presentes desde o nascimento do sujeito, como por exemplo, a deficiência física) foram preditores significantes de sofrimento de bullying. Entanto, conforme elas envelhecem, entre as necessidades especiais e deficiências, o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) foi a variável que apresentou correlação com a probabilidade de sofrer bullying. Os autores concluíram que, no geral, crianças e adolescentes com deficiências são mais propensos a sofrerem bullying, mas suas particularidades devem ser estudadas (Blake et al., 2016). Em outro estudo deste mesmo país, realizado com estudantes entre 11-17 anos; 21,3% dos estudantes reportou pelo menos uma ocorrência de vitimização nos últimos 12 meses. Além disso, o nível de vitimização foi 75,0% maior para os estudantes com deficiências; estudantes com essa condição também apresentaram duas vezes mais chance de sofrerem depressão do que seus pares (Berg, Shiu, Msall & Acharya, 2015).

Essas conclusões também foram encontradas em um estudo conduzido no Reino Unido. Ao avaliar as experiências de jovens com deficiências, os resultados indicaram que essa população tem mais chances de estar associados ao bullying físico e relacional; e que a associação entre bullying e deficiência são concretas. Além disso, o risco de sofrer essa agressão aumentou quando há fatores associados às deficiências, como por exemplo: ser mais novo, menino, obeso e com escores cognitivos menores (Chatzitheochari, Parsons & Platt, 2014).

Mesmo em contextos bastante distintos é notável a associação entre vitimização e pessoas com deficiências. Chama a atenção que resultados tão parecidos sejam reproduzidos em países com realidades tão distintas. Nesse sentido, os estudos apontam essa condição como um potencializador nas relações de agressão-vitimização.

Também se observa a tendência da falta de investigação com relação a formas específicas de deficiência e sua associação com a violência, especialmente em

âmbito escolar. Isto é, de forma geral, NEE são avaliadas de maneira genérica, ainda sem larga compreensão de suas particularidades. Outro ponto de destaque é o baixo número de estudos que utiliza relatos de estudantes com deficiência consideradas mais graves; recorrendo a familiares e profissionais para que descrevam suas impressões sobre essas situações e dando a noção de que esses sujeitos não podem descrever suas próprias experiências.

Contudo, ainda que pessoas com deficiência (como a DI) possam apresentar distinções no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, soluções como adaptações metodológicas na pesquisa podem ser utilizadas para viabilizar a sua inclusão. Constam na literatura iniciativas desse processo, como por exemplo, para a avaliação da qualidade de vida pessoas com DI (Bredemeier, Agranonik, Perez, & Fleck, 2014), no qual são utilizados seus próprios relatos em instrumentos qualitativos e quantitativos.

Portanto, faz-se possível e necessária a inclusão de pessoas com deficiência nas diversas áreas de estudo, como por exemplo, nas relações no ambiente escolar. Especialmente no Brasil é fundamental que se produza conhecimento a fim de sanar essas lacunas do conhecimento e garantir a inclusão social também no âmbito da pesquisa científica.

2.5 CLIMA ESCOLAR AUTORITATIVO

Ao se avaliar fatores de risco e proteção para situações de violência na escola, o clima escolar tem sido percebido como uma das mais importantes influências ao ajustamento dos estudantes. Apesar de ainda ser um conceito amplo na literatura, geralmente é definido em termos de qualidade e características da vida acadêmica. Sua base estaria nas experiências da vida escolar; refletindo regras, objetivos, qualidade nas interações sociais, práticas de ensino; segurança no ambiente escolar e organização estrutural (Cohen et al., 2009; Huang et al., 2015; Cornel & Huang, 2016). O clima escolar também pode ser definido como os recursos desse ambiente que têm impacto no desenvolvimento cognitivo, comportamental e psicológico de seus membros (Wang & Degol, 2015).

A abordagem do Clima Escolar Autoritativo fornece um quadro teórico que auxilia na especificação e medição das características de um contexto escolar considerado favorável para o desenvolvimento (Cornel & Huang, 2016). Esta abordagem foi desenvolvida com base na teoria dos Estilos Parentais, inicialmente

estudada por Baumrind (1966); que explana como indicadores da relação pais-filhos os termos Exigência e Responsividade.

A Exigência é expressa em como os pais/cuidadores efetuam o controle comportamental de seus filhos; como realizam a imposição de regras, limites e demais cobranças de expectativas em relação ao comportamento dos filhos (Baumrind, 1966; Cornel & Huang, 2016). Assim, esse termo é relativo a como os cuidadores realizam a supervisão dos filhos, estabelecem regras bem definidas, coerentes e consistentes, definem valores morais e apresentam consequências contingentes aos comportamentos dos filhos (Alvarenga, Weber & Bolsoni-Silva, 2016).

A Responsividade expressa o quanto os cuidadores respondem às demandas de seus filhos, dando suporte emocional, comunicação e compreensão (Baumrind, 1966; Cornel & Huang, 2016); o quanto estão sensíveis às contingências que ocorrem em relação aos filhos, fornecendo apoio e reciprocidade (Alvarenga, Weber & Bolsoni-Silva, 2016).

Estes dois eixos podem compor quatro principais estilos parentais: autoritativo, autoritário, permissivo e negligente, que são medidos através da percepção dos filhos sobre os comportamentos dos pais. O estilo autoritativo se caracteriza por altos níveis de responsividade e de exigência e é correlacionado com melhores indicadores para ambos na relação (Weber, Prado, Viezzer & Brandenburg, 2004). O estilo permissivo é identificado por alto nível de responsividade e baixa exigência; o autoritário possui baixa responsividade e alta exigência; enquanto o negligente apresenta baixos índices em ambos.

Posteriormente, passou-se a aplicar essa concepção de Estilos Parentais para a relação entre professores e alunos (Stockard, & Mayberry, 1992). Ao investigar essa interação, Batista (2013) desenvolveu um instrumento adaptado para a realidade brasileira que avalia esses eixos na relação professor-estudante – o Inventário de Estilos de Liderança de Professores. O instrumento se mostrou indicado para a avaliação desses constructos com estudantes do ensino fundamental até o 6º ano, quando esses passam mais tempo com apenas um professor em sala de aula, o professor regente.

Contudo, conforme o estudante avança na vida acadêmica, a partir do 7º ano do ensino fundamental, ele passa a conviver com mais professores e que passam menos tempo em sala de aula com ele. Além disso, o aluno geralmente se encontra

na adolescência, período do desenvolvimento característico por inúmeras alterações biopsicossociais (Marques, Vieira & Barroso, 2003).

Essas alterações nas características pessoais e do ambiente do estudante também modificam a forma de se relacionar com os demais. Nesse contexto, quando o estudante entra na adolescência e passa a conviver com mais professores, é necessário que se entenda sua relação com a escola como um todo. Por esse motivo, a teoria do Clima Escolar Autoritativo parece mais indicada para essa população, uma vez que avalia não apenas a relação do estudante com um professor principal, mas sua percepção da escola como um todo: o clima escolar.

Assim como no modelo parental e nos estilos de liderança de professores, a abordagem do Clima Escolar Autoritativo postula duas dimensões principais para o clima: Estrutura Disciplinar - equiparável ao conceito de exigência - e Suporte – correspondente ao conceito de responsividade (Huang et al., 2015; Konold & Cornel, 2015; Berg & Cornel, 2016; Cornell et al., 2016; Gerlinger & Wo, 2016).

A Estrutura Disciplinar se refere a como as regras da escola são percebidas pelos estudantes; se as normas de conduta e expectativas são bem definidas, justas e aplicadas a todos, ainda que estritas (Gerlinger & Wo, 2016). O Suporte se refere ao quanto o ambiente escolar é percebido como um local acolhedor por todos seus membros, em especial os profissionais da escola; se os estudantes os identificam como pessoas dispostas a ajudar, acolhedores e que desejam seu desenvolvimento (Huang et al., 2015; Konold & Cornel, 2015; Berg & Cornel, 2016; Cornell, Shukla & Konold, 2016; Gerlinger & Wo, 2016).

Na teoria dos Estilos Parentais e nos Estilos de Liderança de Professores os padrões de comportamento podem compor os estilos autoritativo, autoritário, permissivo e negligente. Da mesma forma é possível classificar os ambientes escolares de acordo com essa mesma estrutura, no entanto, essa prática não é recorrente na literatura sobre o tema, sendo os conceitos e sua associação com construtos como violência escolar e engajamento acadêmico (e outros) mais significativos do que a sua classificação (Cornell, 2017).

Estudos conduzidos na área demonstram que escolas nas quais há maior percepção de Suporte e de Estrutura Disciplinar – que podem ser classificadas como escolas “Autoritativas” – apresentam associação com menores índices de violência (Huang et al., 2015); maior engajamento acadêmico (Cornell, 2017); sensação de segurança na escola (Gregory et al., 2010), menos comportamentos de risco pelos

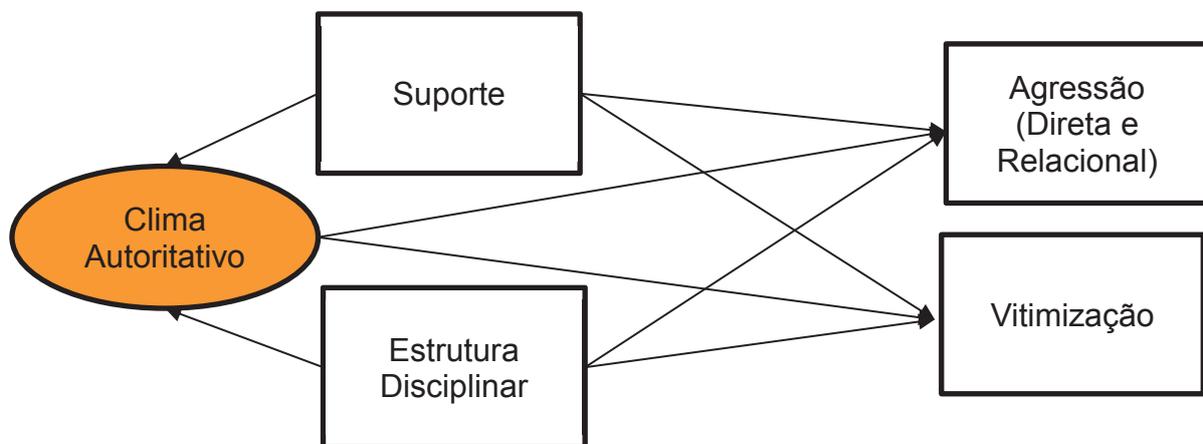
estudantes, como o abuso de drogas lícitas e ilícitas (Cornell et al., 2016), entre outros efeitos. No entanto, ainda são poucos os estudos brasileiros investigando essa temática (Bear et al., 2016).

Diante desse necessário se faz necessária a investigação brasileira sobre o Clima Escolar Autoritativo, especialmente em relação a sua associação com indicadores de violência no ambiente escolar e em relação a pessoas com deficiência.

3 PRESENTE ESTUDO

Partindo desses pressupostos, o objetivo principal desse estudo foi compreender a influência do clima escolar autoritativo sobre comportamentos de agressão e vitimização entre pares em estudantes com DI, através de seu autorrelato. A Figura 3 apresenta o modelo conceitual proposto.

FIGURA 3 – MODELO CONCEITUAL DAS HIPÓTESES DE TRABALHO



FONTE: Material elaborado pela autora (2018).

Hipotetizou-se que escolas com clima escolar percebido como autoritativo (altos escores em Suporte e em Estrutura Disciplinar) seriam negativamente associadas com relatos de agressão e vitimização, podendo ser consideradas um fator de proteção para a violência escolar. Também foi verificado o efeito das dimensões de Estrutura Disciplinar e Suporte separadamente em relação à agressão e vitimização, também supondo que seriam negativamente associados. Essas hipóteses vão ao encontro com os resultados de estudos anteriores (Gregory,

Cornell, Fan, Sheras & Shih; 2010; Konold & Cornell, 2015; Berg & Cornel, 2016; Konold, Cornell, Shukla & Huang, 2016). Outros objetivos do estudo contemplaram:

- Adaptar o método de coleta de dados para pessoas com DI;
- Verificar se a adaptação realizada apresentou evidências de confiabilidade e validade, afim de concluir se poderia ser utilizada em pesquisas futuras;
- Controlar as variáveis do estudo para sexo, idade e grau de DI.

4 MÉTODO

4.1 PARTICIPANTES

O estudo foi desenvolvido em duas etapas de coletas de dados com o total de 122 estudantes de quatro escolas de educação básica na modalidade especial da cidade de Curitiba, Paraná. Os participantes frequentavam as escolas nos turnos matutino (34,9%), vespertino (27,5%) e integral (37,6%). Ressalta-se que foram convidados a participar do estudo dez estudantes com DI de duas escolas regulares, todavia, não foi obtida a permissão dos pais e responsáveis para a participação no estudo. Por esse motivo a pesquisa ocorreu apenas com estudantes de escolas de educação básica na modalidade especial.

Os dados sobre a idade, diagnóstico de DI e comorbidades foram obtidos nos prontuários fornecidos para consulta nas escolas. Os participantes tiveram entre 12 e 63 anos (média=25,31; d.p.=12,25) e a seguinte distribuição quanto ao laudo de DI: 10,7% com DI leve; 54,1% com diagnóstico de DI moderada; 2,5% DI grave e 32,7% com DI não especificada; 51,4% dos sujeitos de pesquisa apresentou outro diagnóstico associado com a DI. Houve grande variação com relação às comorbidades dos estudantes, sendo as mais comuns limitações motoras (17,0%) como a hemiplegia, distrofia muscular, etc; a síndrome de Down (15,6%) e o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (9,2%). Ainda com relação às comorbidades nos laudos, 8,3% dos participantes apresentou duas comorbidades à DI e 7,3% apresentou três. Foi observada a inexistência de padrão global para a elaboração dos laudos, com variação de procedimentos (testes psicológicos, observação, exames neurológicos, etc.) e de profissionais em sua produção – psiquiatra, psicólogo, neuropediatra/neurologista, pedagogo, entre outros.

Quanto à forma de comunicação dos estudantes com os pesquisadores, 88,0% o fez oralmente; 9,0% através de sinais corporais (utilização do olhar, mãos, pernas, etc., de acordo com a forma que ele estava acostumado em seu ambiente

escolar); 2,0% usada a comunicação alternativa (símbolos para sim e não e/ou frequências) e 1,0% formas mistas entre as descritas. A leitura do questionário foi realizada integralmente pelo estudante em apenas 4,0% dos participantes; os restantes 96,0% tiveram a leitura do instrumento de pesquisa feita pelos pesquisadores e auxiliares de pesquisa (psicólogos, estudantes de graduação em psicologia e da licenciatura em educação física).

No tempo 1 da coleta de dados (T1) participaram 109 estudantes, o restante dos trezes participantes autorizados para a participação faltou nos dias em que os pesquisadores compareceram em suas escolas. No T1, 65,0% dos participantes se declarou do sexo masculino, 33,0% do sexo feminino e os 2,0% restantes não soube se declarar nesse aspecto. Com relação à autodeclaração étnica/racial, 58,0% se denominaram brancos, 11,0% como pretos e pardos (8,0% pretos; 3,0% pardos), 3,0% como amarelos e 13,0% dos participantes se autodeclarou como outros – como a dor morena, escura, entre outros; 15,0% não soube se autodeclarar e não houve autodeclaração racial como indígena.

No tempo 2 da coleta de dados (T2) participaram 117 estudantes, contando com cinco participantes faltantes nessa etapa. Mais da metade dos participantes se declarou do sexo masculino (62,4%). O restante dos sujeitos de pesquisa afirmou ser do sexo feminino (34,9%) ou não saber se identificar com relação ao sexo (2,7%). Com relação à autodeclaração étnica/racial, 56,9% se denominaram brancos, 12,9% como pretos e pardos (9,2% pretos; 3,7% pardos), 2,8% como amarelos e 11,9% dos participantes se autodeclarou como outros e 15,5% dos sujeitos de pesquisa não soube fazer esse relato. Novamente não houve autodeclaração como indígena.

4.2 MEDIDAS

Levando em consideração que pessoas com DI podem apresentar dificuldades em áreas como o comportamento adaptativo e o funcionamento intelectual; e que os instrumentos utilizados no estudo apresentavam conceitos relacionados ao comportamento adaptativo (como por exemplo, habilidades conceituais e sociais), foi necessário que se adaptasse o método de coleta de dados. As adaptações realizadas buscaram minimizar possíveis dúvidas em relação ao instrumento utilizado, que avaliava a percepção do ambiente escolar pelos estudantes.

As próximas sessões descrevem os instrumentos selecionados para o teste das hipóteses do estudo, com a descrição dos instrumentos originais e do processo de adaptação realizado no estudo.

4.2.1 Teste de Aquiescência e Competência Discriminativa

Ao consultar estudos anteriores com outros construtos avaliados na população com DI, foi constatado que uma etapa importante para a coleta de dados é a verificação se o participante tem compreensão sobre instruções simples, fornece informações sobre seus comportamentos e se compreende o modelo de questões que é utilizado nos estudos. Por esse motivo foi incluída como medida da coleta de dados o Teste Aquiescência e Competência Discriminativa (TACD) (Boueri, Zutiao & Almeida, 2015); que ainda está em fase de teste e se encontra nas orientações para a avaliação da qualidade de vida de pessoas com DI. Salienta-se que há atualmente outros materiais para a coleta de dados com a população com DI com metodologia similar e com a inclusão de figuras e outras formas de adaptação. Um exemplo é o estudo de Bredemeier, Wagner, Agranonik, Perez e Fleck (2014), todavia, por conta dos objetivos dessa pesquisa, o TACD foi considerado o mais adequado.

O procedimento para o TACD exige que antes da aplicação com estudante se solicite informações a alguém que conheça o participante há, pelo menos seis meses, como por exemplo, pais, professores e demais familiares. Por conta do presente estudo avaliar o ambiente educacional, foram solicitadas informações com profissionais da escola (professores, psicólogos, diretores, entre outros).

Para a avaliação da etapa de aquiescência foi pedido que os profissionais gerassem quatro perguntas para serem feitas pelos pesquisadores aos estudantes durante a coleta de dados. Era necessário que os profissionais tivessem a expectativa de resposta para todas elas em modelo de “sim” e “não”. As perguntas deveriam envolver questões relacionadas ao ambiente escolar e à vida diária do participante, como por exemplo, *“Você conhece os amigos da escola?” Resposta: Sim* e *“Eu moro na sua casa, junto com você?” R: Não.*

Embora fornecidos exemplos, não havia modelo específico, desde que o conjunto de perguntas e respostas contemplasse duas opções de “não” e duas de “sim”, de acordo com o contexto de cada um dos participantes. A Figura 4 apresenta a ficha de TACD que foi entregue para preenchimentos dos profissionais da escola e posteriormente utilizada com cada um dos participantes.

FIGURA 4 –FORMULÁRIO TACD, ETAPA DE AQUIESCÊNCIA.

Aquiescência e Competência Discriminativa – Instruções para Profissionais		
<p>Nos testes de aquiescência e competência discriminativa será solicitado que o aluno responda a algumas questões, a fim de verificar a compreensão de instruções simples. A resposta do aluno pode ser verbal ou não-verbal, seguindo sua forma de comunicação de costume.</p> <p style="text-align: right; font-size: small;">Dr. Iasmin Zanchi Boueri Dr. Josafá M. da Cunha Psic. Hellen Tsuruda Amaral Universidade Federal do Paraná</p>		
<p>Código do aluno: _____ (preenchido pelo pesquisador)</p>		
<p>Profissional que sugeriu as perguntas</p>	<p>Professor <input type="checkbox"/> (Disciplina: _____)</p>	<p>Terapeuta <input type="checkbox"/> (Especialidade: _____)</p>
<p>Outro(a) <input type="checkbox"/> (Especificar: _____)</p>		
<p>Há quanto tempo conhece o(a) aluno(a)? _____ Carga horária semanal com o(a) aluno(a): _____ H</p>		
<p>Profissional: Por favor, indique no espaço abaixo quatro (04) perguntas para que o(a) aluno(a) responda. Duas (02) perguntas devem ter como expectativa a resposta "SIM" e duas (02) perguntas devem ter como expectativa de resposta "NÃO". Essas perguntas devem ter como base a rotina do(a) aluno(a) e devem ser escritas no campo "Pergunta Sugerida". Não esqueça de marcar a resposta esperada para cada pergunta.</p>		
Aquiescência - Instruções para Alunos		
<p>Prezado (a) Aluno(a): Eu vou fazer algumas perguntas e gostaria que você respondesse se SIM (como você está acostumado) ou se NÃO (como você está acostumado).</p>		
<p>Pergunta Sugerida: _____</p>	<p>Resposta esperada pelo profissional: <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO</p>	<p>Resposta do aluno(a) <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO</p>
<p><i>Exemplo: Esse (nomeie e aponte para algum objeto ou roupa dele) é seu? R: (sim)</i></p>		
<p>Pergunta Sugerida: _____</p>	<p>Resposta esperada pelo profissional: <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO</p>	<p>Resposta do aluno(a) <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO</p>
<p><i>Exemplo: Eu moro na sua casa, junto com você? R: (não)</i></p>		
<p>Pergunta Sugerida: _____</p>	<p>Resposta esperada pelo profissional: <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO</p>	<p>Resposta do aluno(a) <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO</p>
<p><i>Exemplo: Você conhece os amigos da escola? R: (sim)</i></p>		
<p>Pergunta Sugerida: _____</p>	<p>Resposta esperada pelo profissional: <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO</p>	<p>Resposta do aluno(a) <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO</p>
<p><i>Exemplo: Você gosta de ficar doente? R: (não)</i></p>		

FONTE: Material elaborado por Boueri, Zutiao e Almeida (2015).

Para a etapa de competência discriminativa os mesmos profissionais foram solicitados a fornecer mais três perguntas e expectativas de resposta sobre a frequência de atividades que o participante realizava. Novamente foram fornecidos exemplos para os profissionais, mas não havia modelo fixo para as perguntas, desde que contemplassem nas expectativas de resposta a variação entre "Sempre (todos os dias)", "Às vezes (de vez em quando)", "Nunca (nenhuma vez)" (ex.: "Você usa uniforme na escola? R. Sempre/Todos os dias), com uma pergunta para cada opção. A Figura 5 apresenta essa etapa do TACD entregue para preenchimento dos profissionais e que também foi utilizada posteriormente com os estudantes para autorrelato sobre as perguntas.

FIGURA 5 –FORMULÁRIO TACD, ETAPA DE AQUIESCÊNCIA.

Profissional: Por favor, indique no espaço abaixo três (03) perguntas sobre atividades que o(a) estudante realiza. Essas devem ser elaboradas para que o(a) estudante responda a cada uma delas com um modelo de resposta: "Sempre" (TODOS OS DIAS), "Às vezes" (DE VEZ EM QUANDO), "Nunca"(NENHUMA VEZ). As perguntas também devem ter como base a rotina do aluno e devem ser escritas no campo "Pergunta Sugerida". Não esqueça de marcar a resposta esperada para cada pergunta.

Competência Discriminativa - Instruções para Alunos
Prezado (a) Aluno(a): Eu vou fazer algumas perguntas e gostaria que você respondesse se você faz isso SEMPRE (todos os dias), ÀS VEZES (de vez em quando) ou NUNCA (nenhuma vez)
Pergunta Sugerida: _____ Resposta esperada pelo profissional : <input type="checkbox"/> SEMPRE <input type="checkbox"/> ÀS VEZES <input type="checkbox"/> NUNCA Resposta do aluno(a) : <input type="checkbox"/> SEMPRE <input type="checkbox"/> ÀS VEZES <input type="checkbox"/> NUNCA <i>Exemplo: Ex. Você dorme na escola? R:(NUNCA)</i>
Pergunta Sugerida: _____ Resposta esperada pelo profissional : <input type="checkbox"/> SEMPRE <input type="checkbox"/> ÀS VEZES <input type="checkbox"/> NUNCA Resposta do aluno(a) : <input type="checkbox"/> SEMPRE <input type="checkbox"/> ÀS VEZES <input type="checkbox"/> NUNCA <i>Exemplo: Você tem aula de artes? R: (ÀS VEZES)</i>
Pergunta Sugerida: _____ Resposta esperada pelo profissional : <input type="checkbox"/> SEMPRE <input type="checkbox"/> ÀS VEZES <input type="checkbox"/> NUNCA Resposta do aluno(a) : <input type="checkbox"/> SEMPRE <input type="checkbox"/> ÀS VEZES <input type="checkbox"/> NUNCA <i>Exemplo: Você usa uniforme na escola? R: (SEMPRE)</i>

MUITO OBRIGADO PELA SUA PARTICIPAÇÃO!!!

FONTE: Material elaborado por Boueri, Zutiao e Almeida (2015).

Finalizada a etapa de coleta de informações com os profissionais, os formulários foram aplicados com os participantes no T1 e no T2, de acordo com as perguntas estipuladas para eles. O TACD contemplou sete questões e foi utilizado como ponto de análise dos dados após a coleta, com pontuação entre zero e sete acertos. Ou seja, apesar de sua função, o número de pontos do participante de acordo com a expectativa do profissional não foi utilizado como critério de inclusão/exclusão na pesquisa por conta do estudo piloto; no qual o número de acertos indicava não ter influenciado nas respostas do instrumento completo para o teste de hipóteses. Também por essas razões a avaliação sobre a função do TACD foi um dos objetivos específicos do estudo.

4.2.2 Clima Escolar Autoritativo

Para a avaliação do Clima Escolar Autoritativo foi escolhida a Escala de Avaliação do Clima Escolar Autoritativo (EACEA) (Cornell & Huang, 2016). Esse é um instrumento composto por quinze itens de autorrelato que visa a compreensão de como o ambiente escolar é percebido pelos estudantes, com ênfase na Estrutura Disciplinar e no Suporte.

Os itens relativos à Estrutura Disciplinar (sete itens) são referentes a como as regras da escola são percebidas pelo estudante. Se é um local percebido como justo, igualitário e equitativo, que não exerce autoridade coercitiva sobre os estudantes.

Com relação ao conceito de Suporte (oito itens), esse é expresso em itens que refletem a percepção do estudante sobre os profissionais e o ambiente escolar, se é um ambiente que fornece apoio, respeito e ajuda quando necessário.

Ambos os construtos devem ser respondidos através de uma escala que indica o quanto o estudante assente com as afirmações, variando entre: 1=discordo muito, 2=discordo, 3=concordo, 4=concordo muito.

Por se tratar de um instrumento recente e que ainda não havia passado por adaptação transcultural, antes de que se pensasse na aplicabilidade em pessoas com DI, foi necessário que o instrumento passasse pelo processo de adaptação para uma versão brasileira. Esse processo foi realizado pela pesquisadora em parceria com outros membros. O artigo “Evidências de confiabilidade e validade da versão brasileira da Escala de Avaliação do Clima Escolar Autoritativo” (Amaral, Macedo & Cunha, 2017) fornece a descrição sobre o processo de adaptação transcultural da EACEA para estudantes sem DI, bem como suas evidências de confiabilidade e validade. O processo de adaptação apresentou modelos aceitáveis para ambos os construtos de Suporte e Estrutura Disciplinar, mas que para o primeiro, os indicadores foram mais adequados.

Portanto, na EACEA adaptada para estudantes com DI, foram mantidas as dimensões principais – Estrutura Disciplinar e Suporte -, bem como o número de itens e se buscou pela equivalência entre os itens. Todavia, houve redução na forma de resposta para uma escala Likert de três pontos indicando a frequência dos itens sobre o clima escolar no último mês (0=sempre; 1=às vezes, 2=nunca). A escala adaptada também contou com o acréscimo de exemplos e explicações padronizadas para os participantes que não tivessem compreendido algum dos itens avaliados. O processo completo sobre a adaptação consta na sessão Procedimentos. A Tabela 1 apresenta os Itens das versões para pessoas com e sem DI da EACEA.

TABELA 1 – ITENS DAS VERSÕES PARA PESSOAS COM E SEM DI DA EACEA

Item	Versão para estudantes sem DI	Versão para estudantes com DI
ED1	A punição por quebrar as regras da escola é a mesma para todos os estudantes.	O CASTIGO POR FAZER ALGO ERRADO É IGUAL PARA TODO MUNDO NA ESCOLA Ex.: Quem faz algo errado na escola leva o mesmo castigo, por exemplo, levar bilhete para os pais assinarem
ED2	Os estudantes dessa escola só são castigados quando merecem.	SÓ BRIGAM COM OS ESTUDANTES QUANDO ELES FAZEM ALGO ERRADO.
ED3	Os estudantes são tratados de forma justa, independente da cor de sua pele, raça ou etnia.	TRATAM OS ESTUDANTES COM RESPEITO, NÃO IMPORTA A COR DA PELE Ex.: Se houver alunos, por exemplo, da etnia branca e preta na sala: “Tratam os alunos brancos e pretos com respeito”
ED4 (escore reverso)	Os estudantes são expulsos de sala de aula ou suspensos por motivos. sem importância.	TIRAM OS ESTUDANTES DA SALA POR BESTEIRAS. Ex.: Tiram os estudantes da sala por pouca coisa.
ED5(escore reverso)	Os adultos dessa escola são muito rigorosos.	OS ADULTOS DA ESCOLA PEDEM MUITAS ATIVIDADES PARA OS ALUNOS Ex; são muito exigentes, pedem muitas coisas para eles.
ED6	As regras da escola são justas.	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. (continua)

Item	Versão para estudantes sem DI	Versão para estudantes com DI
ED7	Quando os estudantes são acusados de fazer algo errado, eles têm a chance de se explicar.	(continuação) SÓ BRIGAM COM OS ESTUDANTES QUANDO ELES FAZEM ALGO ERRADO
SP1	A maioria dos professores e dos outros adultos da escola se importa com todos os estudantes.	EU E MEUS COLEGAS SOMOS CUIDADOS PELOS PROFESSORES E OS OUTROS ADULTOS DA ESCOLA.
SP2	A maioria dos professores e dos outros adultos da escola querem que todos os alunos se saiam bem nas atividades.	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.
SP3	A maioria dos professores e dos outros adultos da escola ouvem o que os estudantes têm a dizer.	OS PROFESSORES E OS ADULTOS DA ESCOLA ESCUTAM OS ALUNOS QUANDO ELES QUEREM FALAR.
SP4	A maioria dos professores e dos outros adultos da escola tratam os alunos com respeito.	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
SP5	Na escola existe um adulto com quem posso contar se eu tiver algum problema pessoal.	SE EU ESTIVER COM PROBLEMAS, POSSO CONTAR PARA ALGUM PROFESSOR OU ADULTO DA ESCOLA.
SP6	Se eu contar ao professor que alguém está me agredindo, o professor fará algo para ajudar.	SE ALGUÉM ME MACHUCAR OU MAGOAR, O PROFESSOR OU OUTRO ADULTO DA ESCOLA VAI ME AJUDAR
SP7	Eu me sinto confortável em pedir ajuda a meus professores para fazer as tarefas da escola.	EU POSSO PEDIR PARA O PROFESSOR ME AJUDAR NAS TAREFAS (continua)

Item	Versão para estudantes sem DI	Versão para estudantes com DI
		(continuação)
SP8	Existe pelo menos um professor ou outro adulto na escola que realmente deseja que eu me vá bem nas atividades.	QUANDO EU FAÇO MINHAS TAREFAS TEM UM PROFESSOR OU OUTRO ADULTO NA ESCOLA QUE FICA MUITO FELIZ

FONTE: Material elaborado pela autora com base no processo de adaptação (2018).

4.2.3 Vitimização Entre Pares

Para a avaliação da vitimização entre pares o instrumento utilizado foi a Escala de Agressão e Vitimização (EVAP) (Cunha, Weber & Steiner, 2009); que investiga a agressão entre pares em contextos escolares através do autorrelato.

Na EVAP são investigadas três principais dimensões da violência entre pares: Agressão Direta, composta por cinco itens; Agressão Relacional, com quatro itens e Vitimização, com oito itens.

Na Agressão Direta são investigadas as práticas de agressão verbal, física e formas mistas entre elas, como por exemplo no item “Eu bati no colega”. Por sua vez, a Agressão Relacional reflete o quanto o estudante praticou comportamentos de exclusão social com os pares, como em “Eu deixei o colega fora das conversas/brincadeiras”. Na Vitimização é examinado o quanto o estudante sofreu os comportamentos agressivos diretos e relacionais em relação a seus pares, como por exemplo em “Colegas me deixaram de fora da conversa/brincadeira”.

Na versão original do instrumento os itens de cada subescala são medidos através de uma escala Likert de cinco pontos, que indica a frequência dos comportamentos estudados nos últimos seis meses: 1=nunca; 2=quase nunca; 3=às vezes; 4=quase sempre; 5= sempre.

Essa escala também passou pelo processo de adaptação para pessoas com DI, descrito com mais detalhes na sessão de procedimentos. Na versão para estudantes com DI também houve redução da escala para três pontos, com indicação da vitimização entre pares no último mês (0=sempre; 1=às vezes, 2=nunca). A Tabela 2 apresenta os Itens das versões para pessoas com e sem DI da EVAP. Nesse instrumento também houve o acréscimo de alguns exemplos e explicações adicionais padronizadas para a coleta de dados

TABELA 2 –ITENS DAS VERSÕES PARA PESSOAS COM E SEM DI DA EVAP

Item	Versão para estudantes sem DI	Versão para estudantes com DI
AGD1	. Eu provoquei colegas	EU PROVOQUEI COLEGAS Ex.: Eu irritei o colega, cutuquei o colega, tirei sarro dele.
AGD2	Eu briguei quando algum colega me bateu primeiro ou fez algo que não gostei	QUANDO O COLEGA BRIGOU COMIGO, EU BRIGUEI COM ELE. Ex.: Quando o colega bateu em mim, eu bati nele
AGD3	Eu dei um empurrão, soquei e/ou chutei colegas	EU BATI NO COLEGA Ex.: bati, chutei, dei um soco, empurrei o colega
AGD4	Eu ameacei ferir/bater ou outro tipo de ameaça contra colegas	EU AMEACEI BATER NO COLEGA Ex.: Falei: “vou te bater”; “vou te chutar”; “você vai ser só! ”
AGD5	Eu xinguei colegas	EU XINGUEI COLEGAS Ex.: chamei o colega de chato, feio, burro, idiota, animal ou outras coisas para deixar ele brabo
AGR1	Eu excluí colegas de grupos e/ou brincadeiras	EU DEIXEI O COLEGA FORA DAS CONVERSAS/BRINCADEIRAS Ex.: Não deixei ele brincar, não falei com ele de propósito, fiz de conta que não vi o colega
AGR2	Eu coloquei apelido em colegas que eles não gostaram	EU CHAMEI O COLEGA DE UM NOME QUE ELE NÃO GOSTOU Ex.: Chamei ele de feio, chato ou outras coisas e ele ficou brabo comigo
AGR3	Eu encorajei/incentivei colegas a brigarem	EU FALEI PARA O COLEGA BRIGAR COM O OUTRO Ex.: Falei: “vai lá, bate”; “chuta ele” ou outras coisas assim

Item	Versão para estudantes sem DI	Versão para estudantes com DI
		(continua)
AGR4	Eu disse coisas sobre colegas para fazer os outros rirem	(continuação) EU ZOEI O COLEGA Ex.: Fiquei jogando as coisas dele para os outros rirem. Chamei ele de burro, chato, feio para os outros rirem dele, etc.
VIT1	Os colegas me provocaram	OS COLEGAS ME PROVOCARAM Ex.: Os colegas me cutucaram, tiraram sarro de mim
VIT2	Eu fui empurrado, socado e/ou chutado por colegas	OS COLEGAS ME BATERAM OU CHUTARAM Ex.: Os colegas me bateram, chutaram, deram um soco, empurraram
VIT3	Colegas ameaçaram me ferir, bater ou fizeram outros tipos de ameaça	OS COLEGAS FALARAM QUE IAM ME BATER, MACHUCAR, BRIGAR COMIGO Ex.: Falaram: “vou te bater”; “vou te chutar”; “você vai ver só!”
VIT4	Colegas roubaram, mexeram ou estragaram minhas coisas	OS COLEGAS MEXERAM NAS MINHAS COISAS SEM EU DEIXAR OU PEGARAM COISAS MINHAS SEM PEDIR Ex. Pegaram minha mochila ou outra coisa sem eu deixar.
VIT5	Eu fui xingado por colegas	EU FUI XINGADO POR COLEGAS Ex.: Chamaram de chato, feio, burro, idiota, animal ou outras coisas que deixaram bravo ou triste
VIT6	Colegas me excluíram de grupos e /ou brincadeiras	COLEGAS ME DEIXARAM DE FORA DA CONVERSA/BRINCADEIRA Ex.: Os colegas não me deixaram conversar ou brincar com eles (continua)

Item	Versão para estudantes sem DI	Versão para estudantes com DI
		(continuação)
VIT7	Colegas colocaram apelidos em mim que não gostei	OS COLEGAS ME CHAMARAM DE NOMES QUE EU NÃO GOSTEI Ex.: Me chamaram de feio, baixinho, gordinho, burro e eu fiquei triste
VIT8	Colegas disseram coisas sobre mim para fazer os outros rirem	OS COLEGAS ME ZOARAM. Ex.: Ficaram jogando as minhas coisas para os outros rirem, me chamando de burro, chato, feio para os outros rirem de mim

FONTE: Material elaborado pela autora com base no processo de adaptação (2018).

4.3 PROCEDIMENTOS

O presente estudo é parte da investigação “Vitimização entre pares: fatores individuais e do contexto escolar”, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), que obteve aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da UFPR (CAAE 54404616.0.0000.0102). O estudo completo abrange a avaliação de fatores associados à vitimização entre pares como o clima escolar, com a participação de estudantes de escolas de educação básica na modalidade especial e de escolas regulares de ensino fundamental e médio, permitindo a comparação entre parte dos dados coletados em ambas as amostras. Na presente investigação são avaliados os contextos de escolas de educação básica na modalidade especial e que possuem estudantes com DI.

4.3.1 Adaptação de instrumentos para pessoas com deficiência intelectual

Conforme descrito anteriormente, as medidas escolhidas para o teste das hipóteses do estudo passaram pelo processo de adaptação para a população com DI. A adaptação foi declarada necessária ao observar três pontos fundamentais: (1) a maioria dos estudos que avaliaram a associação entre o Clima Escolar Autoritativo e a vitimização entre pares não obtiveram os autorrelatos da população com DI e/ou NEE (Cornell, 2017), indicando que a escala poderia não ser adequada para as

necessidades educativas dessa população; (2) os instrumentos avaliavam construtos relacionados ao comportamento adaptativo (habilidades conceituais, sociais, percepção do ambiente, etc.), o que poderia ser fonte de dificuldades para alguns participantes com DI e causar dúvidas ou a impossibilidade de se medir os conceitos abordados com as escalas originais; (3) a proposta de desenho universal na pesquisa (Thompson, Johnstone, & Thurlow, 2002), a qual propõe que as avaliações devem ser inclusivas, com construtos bem definidos, itens acessíveis e instruções bem definidas, com resultados válidos para o conhecimento científico (Thompson, Thurlow, & Malouf, 2004). Nesse ponto, o desenho universal possibilita a inclusão também na pesquisa, promovendo a garantia de direitos humanos, igualdade e equidade (Oliveira, Nuernberg, & Nunes, 2013).

Nesse processo foram seguidos esses elementos e as diretrizes para adaptação de instrumentos para a população com deficiência que são indicados pelo Conselho Federal de Psicologia (2013) – conselho respectivo à formação da pesquisadora e dos orientadores. O processo inicial de adaptação envolveu as seguintes etapas:

- (a) Escolha dos instrumentos mais indicados pela literatura para o teste das hipóteses do estudo;
- (b) Inclusão do TACD como inicial na coleta de dados;
- (c) Alteração dos itens em ambos os inventários (EACEA e EVAP), visando explicações mais diretas e que minimizassem dúvidas nos participantes com base na literatura sobre adaptação de instrumentos para a população com DI (Schmidt et al., 2010; Cantorani, Pilatti & Gutierrez, 2015);
- (d) Redução da escala das respostas para três pontos em ambos os instrumentos (0=nunca; 1=às vezes; 2=sempre), também como base na literatura consultada (Boueri, Zutiao & Almeida, 2015; Schmidt et al., 2010; Cantorani, Pilatti & Gutierrez, 2015)
- (e) Submissão das alterações feitas pelos pesquisadores a juízes com experiência na pesquisa na área de DI para julgar as adaptações realizadas;
- (f) Alterações em alguns itens após deliberar os apontamentos recebidos;
- (g) Condução de estudo piloto.

Os participantes do estudo piloto foram nove estudantes com idade 20 e 40 anos (média: 27,8 anos; desvio padrão: 6,3). Todos possuíam o diagnóstico de

deficiência intelectual, com a seguinte distribuição: DI leve 44,5%; DI moderada 33,3%; DI grave 11,1% e DI não especificada 11,1%.

A amostra foi selecionada por conveniência, entre estudantes de uma escola especial de Curitiba, Paraná. Os participantes do sexo feminino foram 22,2% e do sexo masculino: 77,8%.

Observou-se que apenas um estudante não compreendeu o TACD. Esse participante possuía o diagnóstico de DI não especificada. Todos os demais passaram nos testes. Para verificar se o TACD era necessário para o preenchimento do questionário completo, foi aplicado o formulário inteiro com o estudante. Foi observado que o estudante deu indícios de compreensão da maior parte das questões, ainda que não tenha acertado as sete questões no TACD. Levando em consideração esse resultado e que estudantes com DI grave e moderada passaram nos testes, essa etapa foi mantida na metodologia, mas como ponto de análise dos dados.

Também foi constatada na coleta de dados a dificuldade na compreensão de alguns itens do estudo por alguns participantes, especialmente em relação à dimensão de suporte e se optou por modificar a elaboração dos itens relativos ao suporte. Após as alterações, os mesmos participantes responderam às novas questões e demonstraram maior compreensão.

Cada aplicação foi feita individualmente e no espaço fornecido pela escola. Percebeu-se a necessidade de disponibilidade integral do aplicador com o participante e o tempo para o preenchimento do questionário completo variou entre 15 e 30 minutos por indivíduo. Após a segunda aplicação do estudo piloto, se obteve o questionário atual.

4.3.2 Coleta de Dados

Após a apresentação para as escolas e autorização do Comitê de Ética da UFPR, foi feito o contato com as instituições que aceitaram participar do estudo, afim de apresentar a pesquisa para pais, estudantes e professores. Foram esclarecidos os objetivos do projeto a todos. Com cada direção de escola e professores foi acordado o horário mais adequado para a apresentação da pesquisa aos pais, alunos e professores das turmas participantes. Após a assinatura dos termos de consentimento pelos responsáveis (Anexo 1) foi iniciada a coleta de dados com os

participantes devidamente autorizados e que manifestaram o desejo em colaborar com o estudo.

Para verificar a estabilidade da adaptação dos instrumentos e verificar trajetórias entre os construtos, foram realizadas duas coletas de dados: a primeira (T1) durante a segunda quinzena do mês de junho de 2017 e primeira quinzena do mês de julho do mesmo ano; a segunda (t2) durante os meses de agosto e setembro de 2017. O método empregado para as coletas foi o mesmo nas duas etapas.

Preliminarmente foram obtidas as informações necessárias para o TACD. Os formulários desse teste foram preenchidos pelos profissionais que trabalhavam com os estudantes autorizados pelos responsáveis a participar da pesquisa. Com os dados necessários sobre cada participante, foram conduzidos o TACD e a avaliação dos construtos sobre o clima escolar e a vitimização entre pares.

O termo de assentimento dos participantes foi preenchido diretamente nos dispositivos eletrônicos (tablets) utilizados na pesquisa; através da ferramenta KoBoToolbox (Harvard Humanitarian Initiative, n.d.). O Anexo 1 contém o termo de assentimento e os itens do instrumento para pesquisa sobre o Clima Escolar Autoritativo e a agressão entre pares.

O método de coleta de dados utilizado (tablets) permitiu anonimato no preenchimento pelos estudantes, pois era armazenado de forma distinta do TACD (que continha dados pessoais sobre o participante), bem como rapidez na coleta de dados: os estudantes levaram entre 15 e 30 minutos para a resposta com o aplicativo fazendo a leitura dos itens e, nos casos em que o participante fez a própria leitura, o tempo variou entre 20 e 45 minutos. Outras vantagens do método empregado foram a inclusão de estudantes que tivessem dificuldades motoras, pois as respostas ocorriam através de cliques sobre a opção escolhida; e a motivação por parte de alguns sujeitos de pesquisa, que descreveram gostar desse objeto eletrônico e que isso os “animava” para responder às perguntas. Ainda que o desenho da coleta de dados priorizasse a inclusão, em casos de dúvidas ou necessidade de ajuda física e/ou de leitura, os estudantes podiam contar com um dos pesquisadores ou auxiliares de pesquisa durante o tempo necessário.

4.3.3 Plano de Análise

Inicialmente foram realizadas análises descritivas e inferenciais para as variáveis do estudo.

Para avaliar a confiabilidade teste-reteste das dimensões de clima escolar e de vitimização entre pares entre as duas coletas foi utilizada a correlação intraclasse (CCI); para a avaliar a confiabilidade teste-reteste do TACD foi utilizada a estatística kappa, assim como em outros estudos com a mesma metodologia de avaliação de escalas adaptadas (Costa, Lameiras, Gonçalves, Saraiva & Lopes, 2015; Griep et al., 2012; Silva, Vasconcelos, Griep & Rotenberg, 2013).

Através da CCI e da estatística kappa é possível que se mensure a homogeneidade das medidas avaliadas, permitindo compreender a parcela de variabilidade em função do objeto e em função do acaso (Laureano, 2011). Foram consideradas como medidas aceitáveis foram considerados os valores de CCI e kappa acima de 0,40, com intervalo de confiança de 95% (Matos, 2014).

A consistência interna foi avaliada através do alfa de Cronbach (Cronbach, 1951). O software utilizado para essa e as demais análises desse estudo foi o Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 21 (IBM, 2012).

Outro ponto de análise foi a comparação entre médias das variáveis do estudo - Estrutura Disciplinar, Suporte, Agressão Direta e Relacional, Vitimização, TACD – em relação a diferenças entre o T1 e o T2, para a verificação se há declínio ou aumento significativo das médias dos construtos entre os dois períodos de coleta de dados. Também foi efetuado controle para diferenças entre os escores no TACD, sexo, diagnóstico de DI e idade dos participantes.

De acordo com a natureza das variáveis foram comparados os valores através dos testes de Wilcoxon, Kruskal-Wallis, Man Whitney, teste t de Student e Qui-quadrado e Análise de Variância (ANOVA), todos com nível de significância mínimo de 0,05 (Field, 2009).

Em função dos dados obtidos no estudo piloto, ao invés de critério de inclusão/exclusão, o TACD foi colocado como mais um ponto de análise dos dados. Para a verificação se os escores no teste deveriam ser um critério a ser utilizado foi realizada Wilcoxon com nível de significância de 0,05 (Field, 2009). Foram comparadas as médias das dimensões de Estrutura Disciplinar, Suporte, Agressão Direta, Agressão Relacional e Vitimização em relação às médias dos escores dos participantes nos TACD no T1 e no T2. Hipotetizou-se que diferenças nas médias de

Estrutura Disciplinar, Suporte, Agressão Direta, Agressão Relacional e Vitimização entre os grupos de escores do TACD indicariam a necessidade de inclusão de pontos de corte com o teste.

A hipótese principal do estudo foi realizada através de regressão linear múltipla. Foi verificada a relação entre o Clima Escolar Autoritativo e a vitimização entre pares durante o T1 e o T2. As análises de regressão ocorreram separadamente para verificar se, além de interações entre as variáveis, havia diferenças na associação entre elas entre os dois tempos da coleta de dados.

Ainda que efetuadas separadamente, foram testadas as mesmas interações entre as dimensões no T1 e T2. As análises executadas visaram o efeito para além da vitimização entre pares. Isto é, primeiramente foi avaliada a interação entre a Vitimização, a Agressão Direta e a Relacional, com controle para grau de DI, sexo e idade dos participantes.

Após avaliados esses efeitos, foi verificada a variabilidade explicada pelo Clima Escolar Autoritativo, visando a obtenção dos efeitos específicos desse construto sobre a agressão e vitimização. Foram inseridas as variáveis de Estrutura Disciplinar, Suporte e a interação entre ambos. Essa última variável foi incluída para verificar se ambientes que possuíssem níveis mais altos ou baixos em ambas as dimensões do Clima Escolar Autoritativo eram preditores significativos, para além das dimensões isoladas.

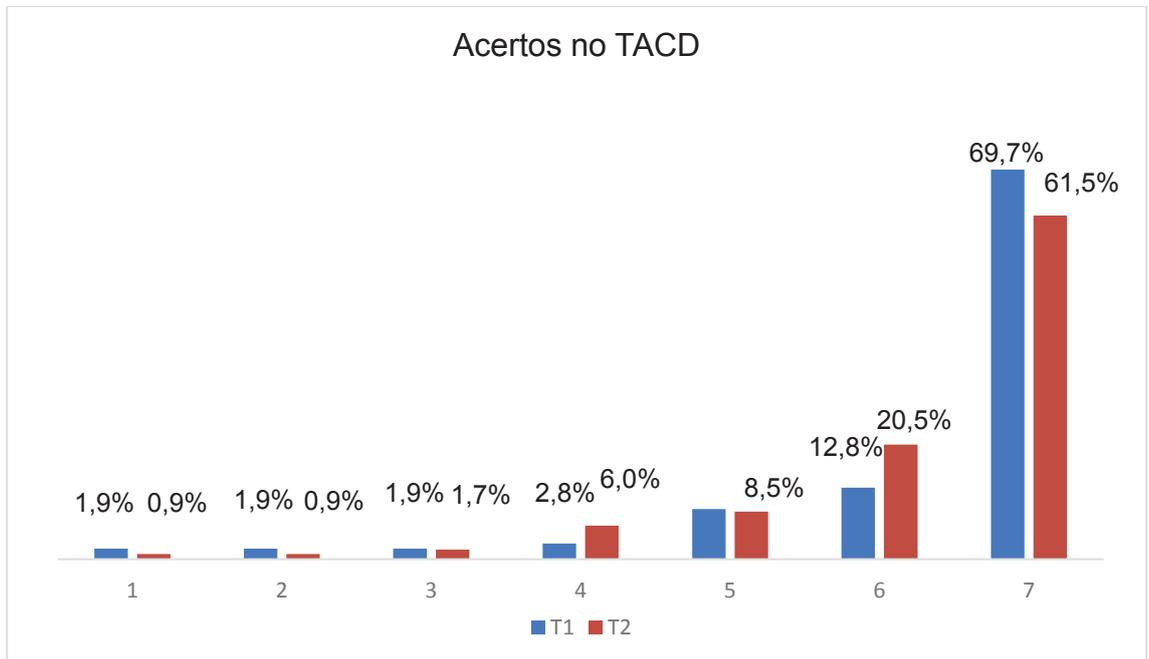
Os modelos foram considerados aceitáveis com a referência de nível de significância mínimo de 0,05. Para avaliar qual o modelo mais adequado foram comparados os dados de R^2 ajustado, com a preferência pelo modelo que explicasse maior porcentagem da variância do construto dependente no modelo (Field, 2009; Cohen, Cohen, West & Aiken, 2013). Foram executados doze modelos ao total, seis para o T1 e seis para o T2.

5 RESULTADOS

5.1 TESTE DE AQUIESCÊNCIA E COMPETÊNCIA DISCRIMINATIVA (TACD)

A maior parte dos estudantes acertou todos os sete itens do TACD do T1 (69,7%) e no T2 (61,5%). A Figura 6 apresenta a distribuição das frequências em relação ao número de acertos no TACD para cada uma das coletas.

FIGURA 6 – NÚMERO DE ACERTOS DOS ESTUDANTES NO TACD NAS COLETAS DE DADOS



FONTE: Material elaborado pela autora (2018).

A média de acertos do TACD no T1 foi de 6,30 (d.p.=1,41) e no T2 foi de 6,28 (d.p.=1,17). Através da comparação do teste de Wilcoxon foi observado que não houve diferenças entre o número de acertos do teste entre as duas etapas de coleta de dados ($Z=-0,270$; $p=0,787$).

Os valores do TACD também foram comparados em relação ao diagnóstico de DI do participante. Levando em conta que os dados de diagnóstico eram ordinais, foi realizada a comparação através do teste de Kruskal-Wallis. Não houve diferença significativa entre o diagnóstico de DI do estudante e o TACD do T1 ($H(3)=6,963$, $p=0,073$), nem em relação ao T2 ($H(3)=2,021$, $p=0,568$). Todavia, o TACD apresentou diferenças significativas em relação aos estudantes que apresentavam nenhuma e uma comorbidade ao diagnóstico de DI no T2 $H(3)=11,024$, $p=0,012$), mas não no T1 $H(3)=7,414$, $p=0,060$).

Ao comparar os dados do TACD com a idade dos participantes, também não foram encontradas diferenças entre as idades dos participantes no T1 ($H(6)=14,712$, $p=0,123$), e no T2 ($H(6)=9,103$, $p=0,168$).

Não foram encontradas diferenças entre o TACD em relação ao sexo dos participantes no T1 ($U=1199,50$; $p=0,442$); nem no T2 ($U=1396,50$; $p=0,564$);

Todavia, ao avaliar a confiabilidade teste-retestes do TACD através da estatística kappa, foi obtido o valor de 0,16, assim como demonstrado na Tabela 3; o que de acordo com os valores de referência não foi um parâmetro aceitável.

TABELA 3 – VALOR DE KAPPA ENTRE T1 E T2 PARA O TACD

	Kappa ponderado quadrático	Intervalo de confiança 95%	Valor de p
Teste de Aquiescência e Competência Discriminativa (TACD)	0,16	0,03 à 0,29	0,008

FONTE: material produzido pela autora (2018).

Assim, o teste não foi considerado homogêneo entre as duas etapas da coleta de dados, todavia, visando informações sobre possíveis associações do TACD em relação às medidas de cada etapa, foi analisada sua associação com as variáveis de clima escolar e vitimização entre pares.

5.2 TACD E VARIÁVEIS DO ESTUDO T1

Foi comparado o número de acertos dos estudantes no TACD com as médias das dimensões do estudo de clima escolar. Através do teste de Kruskal-Wallis foi percebido que para as variáveis de Estrutura Disciplinar ($H(5)=12,108$, $p=0,033$) e de Suporte ($H(5)=13,607$, $p=0,018$) foram encontradas diferenças significativas.

Ao fazer a comparação por pares, visando identificar onde se localizavam as diferenças (teste de Mann-Whitney), percebeu-se que havia diferenças significativas entre os grupos com 3-7 acertos no TACD para a Estrutura Disciplinar e para o Suporte; entre 4 e 7 acertos para o Suporte e entre 6 e 7 acertos para a Estrutura Disciplinar. As análises entre pares estão descritas na Tabela 4.

TABELA 4 –COMPARAÇÃO POR PARES DAS DIFERENÇAS POR N° DE ACERTOS NO TACD E ESCORES DE SUPORTE E ESTRUTURA DISCIPLINAR T1.

Par de comparação n° de acertos TACD			U	sig		U	sig
2 e	3	Estrutura Disciplinar	0,00	0,221	Suporte	0,00	0,317
2 e	4		0,00	0,221		1,00	1,000
2 e	5		3,00	0,599		1,00	0,210
2 e	6		5,00	0,639		1,50	0,186
2 e	7		19,50	0,402		2,50	0,097 (continua)

<i>Par de comparação nº de acertos TACD</i>		<i>U</i>	<i>sig</i>		<i>U</i>	<i>sig</i>	
3 e 4	4	Estrutura Disciplinar	0,00	0,121	Suporte	0,00	(continuação) 0,157
3 e 5	5		2,00	0,097		0,00	0,110
3 e 6	6		4,00	0,108		0,00	0,093
3 e 7	7		3,00	0,019		0,50	0,079
4 e 5	5		7,00	0,631		2,00	0,087
4 e 6	6		6,00	0,196		3,00	0,071
4 e 7	7		56,50	0,545		5,00	0,020
5 e 6	6		49,50	0,390		45,00	0,241
5 e 7	7		314,00	0,729		211,00	0,057
6 e 7	7		299,50	0,010		521,50	0,967

FONTE: material produzido pela autora (2018).

Na comparação com as variáveis de violência escolar do estudo; para a Vitimização ($H(5)=8,146$, $p=0,148$) e para a Agressão Relacional ($H(5)=7,889$, $p=0,162$) não houve diferenças em relação ao TACD. No entanto, para a Agressão Direta ($H(5)=11,080$, $p=0,050$) foram encontradas diferenças, a qual foi submetida à comparação por pares para identificação (Tabela 5).

TABELA 5 –COMPARAÇÃO POR PARES DAS DIFERENÇAS POR Nº DE ACERTOS NO TACD E ESCORES DE AGRESSÃO DIRETA T1

<i>Par de comparação nº de acertos TACD</i>			<i>U</i>	<i>sig</i>
2 e 3	3	Agressão Direta	1,00	0,317
2 e 4	4		1,00	0,317
2 e 5	5		9,50	0,903
2 e 6	6		9,50	0,294
2 e 7	7		58,00	0,476
3 e 4	4		2,00	1,00
3 e 5	5		5,00	0,232
3 e 6	6		3,00	0,021

3 e	7		22,00	0,029
4 e	5		5,00	0,232
4 e	6		3,00	0,021
4 e	7		22,00	0,029
5 e	6		53,00	0,189
5 e	7		316,00	0,303
6 e	7		473,50	0,433

FONTE: material produzido pela autora (2018).

Para a Agressão Direta e o TACD foram encontradas diferenças significativas entre os grupos com 3 e 6 acertos; 3 e 7; 4 e 6; 4 e 7; indicando associações distintas nessa dimensão de acordo com o nº de escores do TACD.

5.3 TACD E VARIÁVEIS DO ESTUDO T2

No T2, ao comparar os dados do TACD com as médias das dimensões do estudo de clima escolar foi concluído que não houve diferenças entre os grupos para a Estrutura Disciplinar ($H(6)=9,117$, $p=0,167$), mas apenas para o Suporte ($H(6)=13,295$, $p=0,039$). Ao fazer a comparação por pares (Tabela 6), foi percebido que havia diferenças entre os grupos com 4 e 6 acertos e 4 e 7.

TABELA 6 – COMPARAÇÃO POR PARES DAS DIFERENÇAS POR Nº DE ACERTOS NO TACD E ESCORES DE SUPORTE T2

Par de comparação nº de acertos TACD			U	sig
1 e	2	Suporte	0,00	0,317
1 e	3		0,00	0,157
1 e	4		0,00	0,127
1 e	5		1,50	0,275
1 e	6		6,50	0,401
1 e	7		11,00	0,223
2 e	3		0,00	0,157
2 e	4		3,50	1,000
2 e	5		1,50	0,283

(continua)

<i>Par de comparação nº de acertos TACD</i>			<i>U</i>	<i>sig</i>
		Suporte		(continuação)
2 e	6		5,00	0,295
2 e	7		6,00	0,145
3 e	4		1,00	0,074
3 e	5		6,00	0,470
3 e	6		20,00	0,680
3 e	7		60,00	0,682
4 e	5		13,50	0,055
4 e	6		34,50	0,015
4 e	7		72,50	0,002
5 e	6		91,00	0,464
5 e	7		283,00	0,528
6 e	7		770,00	0,412

FONTE: material produzido pela autora (2018).

Na comparação com as variáveis de violência escolar do estudo; para a Vitimização ($H(6)=10,898$, $p=0,092$) e para a Agressão Relacional ($H(6)=7,577$, $p=0,271$) não houve diferenças em relação ao TACD. Novamente, para a Agressão Direta ($H(5)=13,601$, $p=0,018$) foram encontradas diferenças, que após submetida à comparação por pares para identificação (Tabela 7) demonstrou diferenças entre os grupos com 4 e 5 acertos; 4 e 6; 4 e 7; 6 e 7.

TABELA 7 –COMPARAÇÃO POR PARES DAS DIFERENÇAS POR Nº DE ACERTOS NO TACD E ESCORES DE AGRESSÃO DIRETA T2

<i>Par de comparação nº de acertos TACD</i>			<i>U</i>	<i>sig</i>
2 e	3	Agressão Direta	1,00	1,000
2 e	4		0,00	0,147
2 e	5		3,00	0,555
2 e	6		4,50	0,257
2 e	7		25,50	0,773

3 e	4		0,50	0,095
3 e	5		7,00	0,584
3 e	6		17,00	0,496
3 e	7		60,00	0,968
4 e	5		2,00	0,009
4 e	6		1,00	0,001
4 e	7		35,00	0,014
5 e	6		101,00	0,904
5 e	7		209,50	0,233
6 e	7		497,00	0,031

FONTE: material produzido pela autora (2018).

Portanto, comparando os resultados de ambas as etapas se conclui que há algumas diferenças entre os escores dos participantes em Suporte e Agressão Direta de acordo com número de pontos obtido no TACD, mas não há a indicação de diferenças entre todas as faixas de acertos. No entanto, observa-se que nessa amostra o teste não foi considerado homogêneo entre as duas aplicações, não se demonstrando um elemento estável o suficiente para ser colocado como critério de inclusão/exclusão no presente estudo.

Ainda assim, considerando esses dados e a natureza do teste, que tem como função a averiguação do nível de compreensão do estudante sobre o modelo de questões feitas, e que acaba por ser um treino à aplicação do questionário de clima escolar e vitimização; sugere-se que ele seja mantido no processo de coleta de dados para a obtenção de dados mais conclusivos. Futuros estudos podem investigar com mais detalhes se a estabilidade do teste se deu apenas em relação à amostra do estudo ou se reflete limitações do próprio instrumento.

De acordo com os dados obtidos nessa análise, uma possibilidade para a avaliação em pesquisas futuras é a criação de 3 grupos seguindo o número de acertos do TACD: Grupo 1: entre 0 e 4; Grupo 2: entre 5 e 6 acertos e Grupo 3: 7 pontos.

5.4 ESCALA DE AVALIAÇÃO DO CLIMA ESCOLAR AUTORITATIVO (EACEA)

A dimensão de Estrutura Disciplinar foi composta pelos sete itens do estudo. A Tabela 8 apresenta as médias e desvio-padrão da dimensão e dos itens nas duas coletas de dados.

TABELA 8 – ITENS, MÉDIAS E DESVIO-PADRÃO PARA OS ITENS DE ESTRUTURA DISCIPLINAR PARA PESSOAS COM DI NO T1 E T2

Descrição	Mínimo	Máximo	T1	Média	d.p.	T2	Média	d.p.
Estrutura Disciplinar (dimensão)	0	2		1,22	0,29		1,26	0,38
Por itens								
<i>ED1</i>	0	2		0,91	0,79		1,05	0,84
<i>ED2</i>	0	2		1,12	0,73		1,24	0,81
<i>ED3</i>	0	2		1,61	0,69		1,58	0,72
<i>ED4</i> <i>escore reverso</i>	0	2		0,58	0,75		0,63	0,80
<i>ED5</i> <i>escore reverso</i>	0	2		1,42	0,75		1,29	0,79
<i>ED6</i>	0	2		1,70	0,62		1,63	0,68
<i>ED7</i>	0	2		1,29	0,75		1,32	0,77

FONTE: material produzido pela autora (2018).

A partir do teste t de Student foi inferido que não houve diferença significativa entre as médias de Estrutura Disciplinar no T1 e no T2 ($t(97)=-0,781$; $p=0,437$); ainda que as médias tenham sido maiores dessa dimensão no T2.

Com relação à confiabilidade teste-reteste, para a dimensão de Estrutura Disciplinar, a CCI foi de 0,54 (IC 95% 0,31 a 0,69, $p<0,001$). A Tabela 9 apresenta os valores para a CCI para essa dimensão e para seus itens componentes.

TABELA 9 –VALORES DE CCI ENTRE T1 E T2 PARA A ESTRUTURA DISCIPLINAR

	CCI	Intervalo de confiança 95%	Valor de p	gl 1	gl 2
Estrutura Disciplinar (dimensão)	0,54	0,31 a 0,69	0,99	97	97
Por Itens					
ED1	0,47	0,21 a 0,65	0,00	96	96
ED2	0,31	-0,04 a 0,54	0,04	94	94
ED3	0,44	0,16 a 0,63	0,00	94	94
ED4	0,55	0,32 a 0,70	0,00	94	94
ED5	0,42	0,14 a 0,61	0,00	96	96
ED6	0,50	0,25 a 0,67	0,00	96	96
ED7	0,45	0,17 a 0,63	0,00	93	93

FONTE: material produzido pela autora (2018).

Apesar do valor satisfatório para essa dimensão na CCI, observa-se que o limite inferior do intervalo de confiança dessa medida foi abaixo do valor estipulado como satisfatório (0,40), sendo necessária cautela na interpretação dos resultados.

Ao comparar os dados dessa dimensão em relação ao diagnóstico de DI, não foram encontradas diferenças significativas no T1 ($H(3)=2,123$, $p=0,547$) ou T2 ($H(3)=7,347$, $p=0,062$). Com relação à idade dos participantes, também não foram encontradas diferenças para a Estrutura Disciplinar no T1 $F(33, 69)=1,103$, $p=0,358$ ou no T2 $F(35, 80)=0,915$, $p=0,607$). Também em comparação ao sexo dos participantes não foram encontradas diferenças em nenhuma das etapas: T1 $\chi^2(28)=28,748$, $p=0,425$; T2 $\chi^2(28)=24,839$, $p=0,637$.

No T1, o alfa de Cronbach para todos os itens da dimensão foi de 0,60. A remoção de alguns dos itens da escala não apresentou melhoria para a consistência interna. Por sua vez, no T2 o alfa de Cronbach para os sete itens foi de 0,54. A remoção do item “OS ADULTOS DA ESCOLA PEDEM MUITAS ATIVIDADES PARA OS ALUNOS” apresentou melhoria do alfa de Cronbach para 0,60.

A dimensão de Suporte foi composta pelos oito itens do estudo. A Tabela 10 apresenta as médias e desvio-padrão da dimensão e dos itens nas duas coletas de dados.

TABELA 10 – ITENS, MÉDIAS E DESVIO-PADRÃO PARA OS ITENS DE SUPORTE PARA PESSOAS COM DI NO T1 E T2

<i>Descrição</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>T1</i>	<i>Média</i>	<i>d.p</i>	<i>T2</i>	<i>Média</i>	<i>d.p.</i>
<i>Suporte (dimensão)</i>				1,69	0,37		1,71	0,38
<i>Por itens</i>								
<i>SP1</i>	0	2		1,79	0,48		1,78	0,50
<i>SP2</i>	0	2		1,79	0,48		1,86	0,42
<i>SP3</i>	0	2		1,73	0,51		1,65	0,62
<i>SP4</i>	0	2		1,76	0,54		1,79	0,47
<i>SP5</i>	0	2		1,61	0,64		1,63	0,61
<i>SP6</i>	0	2		1,66	0,59		1,69	0,62
<i>SP7</i>	0	2		1,76	0,59		1,56	0,72
<i>SP8</i>	0	2		1,77	0,51		1,83	0,49

FONTE: material produzido pela autora (2018).

Através da comparação do teste t, foi verificado que não houve diferenças entre as médias de Suporte entre as duas etapas, $t(95)=-0,732$, $p=0,466$).

Em relação à confiabilidade teste-reteste, para o Suporte a CCI foi de 0,79 (IC 95% 0,69 a 0,86, $p<0,001$), valor também considerado excelente para a homogeneidade dos dados entre as duas etapas de coleta de dados. A Tabela 11 apresenta os valores para a CCI para essa dimensão e para seus itens componentes.

TABELA 11 – VALORES DE CCI ENTRE T1 E T2 PARA O SUPORTE

	CCI	Intervalo de confiança 95%	Valor de p	gl 1	gl 2
Suporte (dimensão)	0,79	0,69 a 0,86	0,00	95	95
Por Itens					
SP1	0,38	0,07 a 0,58	0,01	94	94
SP2	0,66	0,48 a 0,77	0,00	94	94
SP3	0,29	-0,07 a 0,53	0,05	93	93
SP4	0,49	0,23 a 0,66	0,00	94	94 (continua)

	CCI	Intervalo de confiança 95%	Valor de p	gl 1	gl 2
SP5	0,51	0,27 a 0,68	0,00	95	(continuação) 95
SP6	0,36	0,04 a 0,57	0,02	95	95
SP7	0,36	0,04 a 0,57	0,02	95	95
SP8	0,49	0,23 a 0,66	0,00	95	95

FONTE: material produzido pela autora (2018).

Para essa dimensão foram encontrados valores satisfatórios na CCI. Sobre a consistência interna, o valor do Alfa de Cronbach para todos os oito itens da escola foi de 0,81 no T1 e de 0,83 no T2.

Ao contrastar os valores de Suporte com o diagnóstico de DI do participante, não foram encontradas diferenças significativas – T1 $H(3)=4,431$, $p=0,219$; T2 $H(3)=3,972$, $p=0,265$; tampouco com relação ao Suporte e à idade dos sujeitos de pesquisa (T1 $F(33, 68)=0,808$, $p=0,746$); T2 $F(35, 79)=0,703$, $p=0,876$); nem em relação ao sexo dos participantes T1 $\chi^2(22)=21,294$, $p=0,503$; T2 $\chi^2(26)=35,369$, $p=0,104$.

5.5 ESCALA DE AGRESSÃO E VITIMIZAÇÃO (EVAP)

A dimensão de Agressão Direta foi composta pelos cinco itens da EVAP. No T1, 28,6% dos estudantes afirmou ter cometido pelo menos um comportamento de Agressão Direta e no T2 esse relato foi de 55,2%. A Tabela 12 apresenta as médias e desvio-padrão da dimensão e dos itens nas duas coletas de dados. Não foram encontradas diferenças significativas entre as médias de Agressão Direta entre o T1 e o T2 ($t(104)=-1,332$, $p=0,186$).

TABELA 12 –ITENS, MÉDIAS E DESVIO-PADRÃO PARA OS ITENS DE AGRESSÃO DIRETA PARA PESSOAS COM DI NO T1 E T2

Descrição	Mínimo	Máximo	T1	Média	d.p	T2	Média	d.p.
Agressão Direta (dimensão)	0	2		0,33	0,57		0,37	0,45
Por Itens								
AGD1	0	2		0,33	0,61		0,44	0,73 (continua)

Descrição	Mínimo	Máximo	T1	Média	d.p	T2	Média	d.p.
AGD2	0	2		0,56	0,71		0,55	(continuação) 0,76
AGD3	0	2		0,28	0,55		0,32	0,65
AGD4	0	2		0,36	0,64		0,37	0,69
AGD5	0	2		0,34	0,62		0,35	0,67

FONTE: material produzido pela autora (2018).

Com referência à CCI, para a Agressão Direta o valor foi de 0,93 (IC 95% 0,90 a 0,95, $p < 0,001$), valor também considerado satisfatório para a homogeneidade entre os dados comparados. A Tabela 13 apresenta os valores para a CCI para essa dimensão e para seus respectivos itens

TABELA 13 – VALORES DE CCI ENTRE T1 E T2 PARA A AGRESSÃO DIRETA

	CCI	Intervalo de confiança 95%	Valor de p	gl 1	gl 2
Escala de Agressão e Vitimização					
Agressão Direta (dimensão)	0,93	0,90 a 0,95	0,00	104	104
Por Itens					
AGD1	0,66	0,49 a 0,77	0,00	98	98
AGD2	0,55	0,34 a 0,70	0,00	98	98
AGD3	0,54	0,31 a 0,69	0,00	99	99
AGD4	0,51	0,27 a 0,67	0,00	98	98
AGD5	0,47	0,21 a 0,64	0,00	98	98

FONTE: material produzido pela autora (2018).

Novamente os valores da CCI foram considerados adequados segundo os parâmetros adotados no estudo. O alfa de Cronbach para a dimensão no T1 foi 0,76 e no T2 0,85; também satisfatórios.

Não foram encontradas diferenças significativas entre as médias de Agressão Direta e o diagnóstico de DI no T1 $H(3)=3,858$, $p=0,277$) e no T2 $H(3)=2,267$, $p=0,519$); nem com relação à idade (T1 $F(33, 71)=0,907$, $p=0,614$);

T2 $F(33, 71)=0,705$, $p=0,865$). O teste de qui-quadrado demonstrou que há associação entre a Agressão Direta e o sexo do participante no T1 $\chi^2(4)=9,544$, $p=0,049$ e no T2 ($\chi^2(18)=37,206$, $p=0,005$), com maior associação do nível de agressão para meninos.

Para a criação da Agressão Relacional foram utilizados quatro itens da EVAP. As médias e desvio-padrão para essa dimensão estão sintetizadas na Tabela 14. No T1, 59,6% dos estudantes afirmou ter cometido pelo menos um comportamento de Agressão Relacional e no T2 49,6%.

TABELA 14 – ITENS, MÉDIAS E DESVIO-PADRÃO PARA OS ITENS DE AGRESSÃO RELACIONAL PARA PESSOAS COM DI NO T1 E T2

Descrição	Mínimo	Máximo	T1	Média	d.p	T2	Média	d.p.
Agressão Relacional (dimensão)	0	2		0,43	0,53		0,38	0,53
Por Itens								
AGR1	0	2		0,56	0,72		0,50	0,73
AGR2	0	2		0,45	0,70		0,38	0,69
AGR3	0	2		0,30	0,64		0,32	0,63
AGR4	0	2		0,43	0,68		0,42	0,69

FONTE: material produzido pela autora (2018).

Não foram encontradas diferenças significativas entre as médias de Agressão Relacional entre o T1 e o T2 ($t(98)=1,049$, $p=0,297$).

Ao avaliar a Agressão Relacional com relação à confiabilidade do teste-reteste, a CCI foi de 0,68 (IC 95% 0,52 a 0,78, $p<0,001$), valor também considerado satisfatório para a homogeneidade entre os dados comparados, embora mais baixo do que para a Agressão Direta; esses valores estão sintetizados na Tabela 15.

TABELA 15 – VALORES DE CCI ENTRE T1 E T2 PARA A AGRESSÃO RELACIONAL

	CCI	Intervalo de confiança 95%	Valor de p	gl 1	gl 2
Agressão Relacional (dimensão)	0,68	0,52 a 0,78	0,00	98	98
Por Itens					
AGR1	0,51	0,27 a 0,67	0,00	98	98
AGR2	0,56	0,34 a 0,70	0,00	98	98
AGR3	0,63	0,45 a 0,75	0,00	98	98
AGR4	0,55	0,32 a 0,70	0,00	98	98

FONTE: material produzido pela autora (2018).

A consistência interna da Agressão Relacional foi de 0,78 no T1 e de 0,83 no T2; também demonstrando adequação nas duas etapas.

A Agressão Relacional não apresentou diferenças significativas com relação ao diagnóstico de DI em ambas as coletas - T1 $H(3)=1,863$, $p=0,601$; T2 $H(3)=3,545$, $p=0,315$ -; nem com a idade dos participantes - T1 $F(33, 70)=0,884$, $p=0,644$; T2 $F(33, 80)=1,015$, $p=0,465$ - ou ao sexo - T1 $\chi^2(16)=20,169$, $p=0,213$; T2 $\chi^2(16)=18,326$, $p=0,305$.

A Vitimização foi composta por oito itens. A Tabela 16 apresenta médias e desvio-padrão para essa dimensão. No T1, 77,7% dos estudantes afirmou ter sofrido pelo menos uma ocorrência de Vitimização e no T2 32,5%.

TABELA 16 – ITENS, MÉDIAS E DESVIO-PADRÃO PARA OS ITENS DE VITIMIZAÇÃO PARA PESSOAS COM DI NO T1 E T2

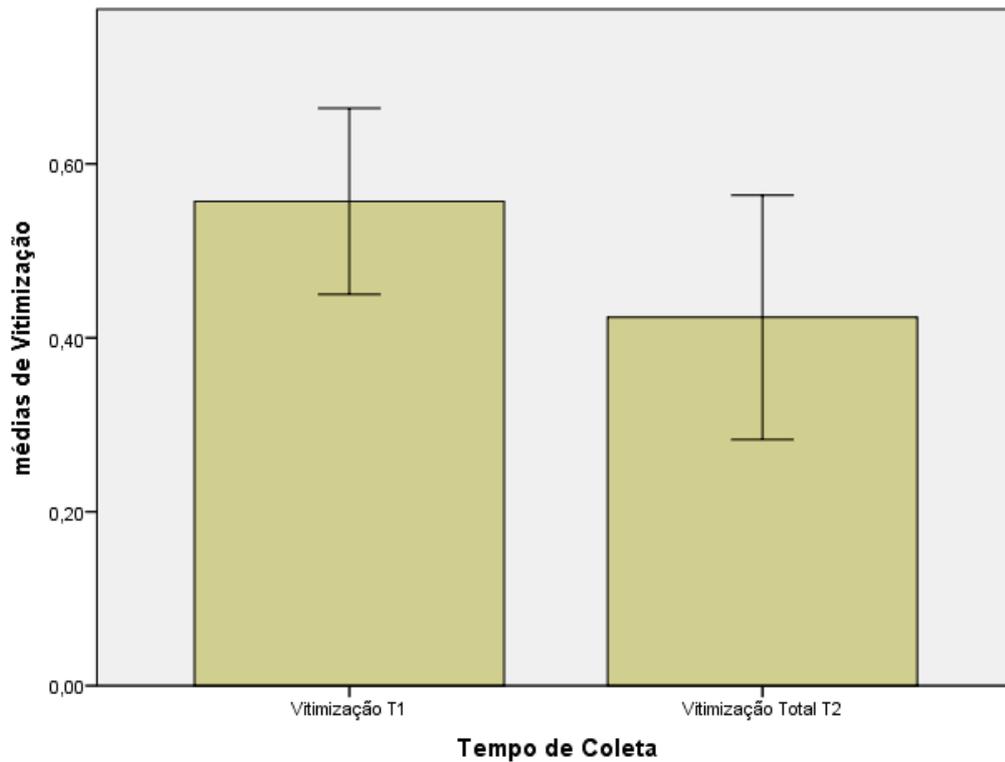
Descrição	Mínimo	Máximo	T1	Média	d.p	T2	Média	d.p.
Vitimização (dimensão)	0	2		0,56	0,53		0,42	0,70
Por Itens								
VIT1	0	2		0,68	0,76		0,64	0,81
VIT2	0	2		0,50	0,71		0,41	0,72 (continua)

Descrição	Mínimo	Máximo	T1	Média	d.p	T2	Média	d.p.
VIT3	0	2		0,46	0,73		0,37	(continuação) 0,62
VIT4	0	2		0,46	0,74		0,54	0,79
VIT5	0	2		0,50	0,74		0,40	0,71
VIT6	0	2		0,67	0,78		0,54	0,79
VIT7	0	2		0,59	0,76		0,52	0,77
VIT8	0	2		0,61	0,76		0,51	0,77

FONTE: material produzido pela autora (2018).

Foram encontradas diferenças significativas entre as médias de Vitimização entre as coletas de dados ($t(98=2,133, p=0,035)$); com escores maiores no T1 e com indicação de redução no T2. A Figura 7 apresenta a distribuição das médias para essa dimensão na coleta T1 e T2.

FIGURA 7 – MÉDIAS DOS ESCORES DE VITIMIZAÇÃO T1 E T2



FONTE: material produzido pela autora (2018).

A Tabela 17 apresenta os dados com relação ao CCI, para a Vitimização, cujo valor foi de 0,67 (IC 95% 0,51 a 0,78, $p < 0,001$), também considerado satisfatório para a homogeneidade entre os dados comparados.

TABELA 17 – VALORES DE CCI ENTRE T1 E T2 PARA A VITIMIZAÇÃO

	CCI	Intervalo de confiança 95%	Valor de p	gl 1	gl 2
Vitimização (dimensão)	0,67	0,51 a 0,78	0,00	97	97
Por Itens					
VIT1	0,57	0,36 a 0,71	0,00	97	97
VIT2 (continua)	0,54	0,31 a 0,69	0,00	97	97
(continuação)					
VIT3	0,58	0,37 a 0,72	0,00	97	97
VIT4	0,51	0,27 a 0,67	0,00	96	96
VIT5	0,51	0,27 a 0,67	0,00	97	97
VIT6	0,50	0,26 a 0,67	0,00	96	96
VIT7	0,55	0,33 a 0,70	0,00	97	97
VIT8	0,58	0,38 a 0,72	0,00	97	97

FONTE: material produzido pela autora (2018).

A consistência interna dessa dimensão foi de 0,88 no T1 e de 0,90 no T2, valores ajustados de acordo com os parâmetros estabelecidos.

Não foram encontradas diferenças significativas da Vitimização com o diagnóstico de DI (T1 $H(3)=0,053$, $p=0,997$; T2 $H(3)=1,576$, $p=0,665$); com a idade dos estudantes (T1 $F(33, 69)=0,748$, $p=0,819$; T2 $F(35, 80)=0,929$, $p=0,586$) ou com o sexo (T1 $\chi^2(34)=41,901$, $p=0,166$; T2 $\chi^2(26)=5,953$, $p=0,652$).

5.6 REGRESSÃO LINEAR MÚLTIPLA

5.6.1 Dados T1

A Tabela 18 descreve as correlações para as variáveis de Estrutura Disciplinar, Suporte, Clima Escolar Autoritativo (interação entre Estrutura Disciplinar

e Suporte), Agressão Direta, Relacional, Vitimização, idade, sexo e diagnóstico de DI durante o T1.

TABELA 18 – CORRELAÇÕES PARA AS VARIÁVEIS NO T1

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Estrutura Disciplinar	1	-	-	-	-	-	-	-
2. Suporte	0,36**	1	-	-	-	-	-	-
3. Clima Escolar Autoritativo	0,34**	-0,36**	1					
4. Agressão Direta	-0,10	-0,13	0,14	1	-	-	-	-
5. Agressão Relacional	-0,12	-0,16	0,87	0,64**	1	-	-	-
6. Vitimização	0,13	-0,03	0,38	0,36**	0,51**	1	-	-
7. Idade	0,28**	0,20*	-0,13	-0,15	-0,28*	-0,08	1	-
8. Sexo	-0,13	-0,13	-0,32	0,07	-0,06	-0,11	-0,13	1
9. DI	-0,04	-0,14	0,50	0,20*	0,12	0,12	-0,16	0,04
Nota: *p < 0,05. **p < 0,01.								

FONTE: material produzido pela autora (2018).

Observa-se que no T1 a Estrutura Disciplinar foi positivamente correlacionada com o Suporte ($r=0,36$, $p < 0,01$) e com a idade dos participantes ($r=0,28$, $p < 0,01$); que também foi associada com o Suporte ($r=0,20$, $p < 0,05$). Isso indica que ambas as dimensões propostas no modelo do Clima Escolar Autoritativo estão associadas e que a idade do estudante pode ser um fator que esteja ligado à percepção dessas dimensões. A Agressão Direta foi positivamente associada com a Agressão Relacional ($r=0,64$, $p < 0,01$) e com a Vitimização ($r=0,36$, $p < 0,01$), indicando relação entre as dimensões da vitimização entre pares. Também se observou que no T1, a Agressão Direta foi correlacionada significativamente com o diagnóstico de DI do estudante ($r=0,20$, $p < 0,05$), podendo indicar que estudantes que possuem graus mais profundos de deficiência estejam associados a essa dimensão. A Agressão Relacional também foi associada com a Vitimização ($r=0,51$, $p < 0,01$) e negativamente com a idade dos participantes ($r=-0,28$, $p < 0,05$), podendo indicar

que estudantes mais jovens apresentam menor associação com essa variável. Não foram encontradas outras associações significativas no T1.

A Tabela 19 descreve as correlações para as variáveis de Estrutura Disciplinar, Suporte, Clima Escolar Autoritativo (interação entre Estrutura Disciplinar e Suporte), Agressão Direta, Relacional, Vitimização, idade, sexo e diagnóstico de DI durante o T2.

TABELA 19 – CORRELAÇÕES PARA AS VARIÁVEIS NO T2

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Estrutura Disciplinar	1	-	-	-	-	-	-	-
2. Suporte	0,37**	1	-	-	-	-	-	-
3. Clima Escolar Autoritativo	-0,98	-0,59**	1					
4. Agressão Direta	-0,21	-0,28**	0,17	1	-	-	-	-
5. Agressão Relacional	-0,03	-0,24**	0,11	0,38*	1	-	-	-
6. Vitimização	-0,01	-0,15	0,10	0,40**	0,70**	1	-	-
7. Idade	0,19*	0,20*	-0,17	-0,17	-0,31**	-0,15	1	-
8. Sexo	-0,11	-0,03	0,81	-0,01	-0,02	-0,01	-0,10	1
9. DI	-0,15	0,01	0,01	0,15	0,09	0,02	-0,16	0,02
Nota: *p < 0,05. **p < 0,01.								

FONTE: material produzido pela autora (2018).

No T2, a Estrutura Disciplinar continuou positivamente correlacionada com o Suporte ($r=0,37$, $p < 0,01$) e com a idade dos estudantes ($r=0,19$, $p < 0,05$). Foram encontradas associações negativas e significativas entre o Suporte e a Agressão Direta ($r=-0,28$, $p < 0,01$) e a Relacional ($r=-0,24$, $p < 0,01$), indicando que escores mais altos de Suporte estão associados com menores escores de ambas as formas de agressão com os pares. Novamente a idade foi positivamente associada com o Suporte ($r=0,20$, $p < 0,05$); assim como a Agressão Direta e a Relacional ($r=0,38$, $p < 0,05$) e a Vitimização ($r=0,40$, $p < 0,01$). A Agressão Relacional também foi

positivamente associada com a Vitimização ($r=0,70$, $p<0,01$) e negativamente com a idade ($r=-0,31$, $p<0,01$). Não houve outras correlações significativas.

Para verificar as influências das variáveis de clima escolar sobre a vitimização entre pares no T1 foram criados seis modelos.

No modelo 1, a Vitimização foi colocada como variável dependente e teve como preditores a Agressão Direta, Agressão Relacional, idade, sexo e diagnóstico de DI dos participantes. Esse modelo foi aceitável ($F(5,96)=7,382$, $p<0,01$, $\Delta R^2=0,240$) e explicou 24,0% da variância da Vitimização. Porém, somente a Agressão Relacional foi um preditor positivo e significativo para a Vitimização $B=0,500$ e.p.=0,12 $t(109)=4,183 <0,01, [0,26;0,74]$.

No modelo 2 foram acrescentadas as variáveis de clima escolar, Estrutura Disciplinar, Suporte e a interação entre ambos, denominada Clima Escolar Autoritativo. Esse modelo também foi significativo ($F(8,93)=5,132$, $p<0,01$, $R^2=0,247$) e explicou mais 0,7% da variância da Vitimização. Todavia, somente a Agressão Relacional foi preditor significativo da Vitimização $B=0,506$ e.p.=0,12 $t(109)=4,216 <0,01, [0,27;0,74]$.

Portanto, para a predição da Vitimização, o modelo com a inserção das variáveis de Clima Escolar explicou mais variância total e foi mais indicado; ainda que esses preditores não tenham sido significativos.

O modelo 3 foi criado tendo a Agressão Direta como variável dependente e como preditores a Vitimização, Agressão Relacional, idade, sexo e grau de DI dos participantes. Esse modelo explicou 42,2% da variância da Agressão Direta e foi significativo ($F(5,96)=15,732$, $p<0,01$, $R^2=0,42$). Contudo, somente a Agressão Relacional foi um preditor significativo $B=0,643$ e.p.=0,09 $t(109)=6,936 <0,01, [0,46;0,83]$.

No modelo 4 foram adicionadas as variáveis de Estrutura Disciplinar, Suporte e Clima Escolar Autoritativo aos preditores iniciais da Agressão Direta. Esse modelo, apesar de significativo ($F(8,93)=9,934$, $p<0,01$, $R^2=0,414$) explicou 41,4% da variável dependente; portanto menos 0,8% da variância da Agressão Direta, sendo menos adequado do que o anterior. Com relação aos preditores, somente Agressão Relacional foi significativa $B=0,644$ e.p.=0,10 $t(109)=6,843 <0,01, [0,46;0,83]$.

Conseqüentemente, para a predição da Agressão Direta, a inserção do clima escolar não foi um bom acréscimo ao modelo.

Para o modelo 5 foi colocada a Agressão Relacional como variável dependente e como independente a Vitimização, Agressão Direta, idade, sexo e diagnóstico de DI dos participantes. Esse modelo explicou 53,2% da variância da Agressão Relacional e foi significativo $F(5,96)=23,962$, $p<0,01$, $\Delta R^2 =0,532$. A Vitimização ($B=0,308$ e.p.=0,07 $t(109)=4,183 <0,01, [0,16;0,45]$) e a Agressão Direta ($B=0,519$ e.p.=0,08 $t(109)=6,936 <0,01, [0,37;0,67]$) foram preditores positivos significativos; a idade foi um preditor significativo e negativo ($B=-0,203$ e.p.=0,07 $t(109)=-2,881 <0,05, [-0,34;-0,07]$). Ou seja, para a Agressão Relacional, a Vitimização e a Agressão Direta apresentam associações positivas; com relação à idade, o participante ser mais novo estava relacionado com a variável dependente.

Ao inserir o Suporte, Estrutura Disciplinar e a interação entre ambos (modelo 6); também se encontrou um modelo significativo $F(8,93)=15,179$, $p<0,01$, $\Delta R^2 =0,532$; que explicou 52,9% da variância da Agressão Relacional. No entanto, esse modelo explicou menos 0,3% da Agressão Relacional que o anterior. A Vitimização ($B=0,317$ e.p.=0,08 $t(109)=4,216 <0,01, [0,17;0,46]$) e a Agressão Direta ($B=0,516$ e.p.=0,08 $t(109)=6,809 <0,01, [0,37;0,66]$) continuaram preditores positivos e significativos; a idade preditor negativo significativo ($B=-0,182$ e.p.=0,07 $t(109)=-2,881 <0,05, [-0,33;-0,04]$).

Assim, para a variação em Agressão Relacional a adição do clima escolar não foi uma melhoria ao modelo. A Tabela 20 resume os dados dos modelos executados para a associação entre o clima escolar e a vitimização entre pares.

TABELA 20 – SUMÁRIO DOS MODELOS DE REGRESSÃO LINEAR DAS VARIÁVEIS DO T1

Modelo	R quadrado	R quadrado Ajustado	F	Sig F
1	0,278	0,240	7,382	0,000
2	0,306	0,247	5,132	0,000
3	0,450	0,422	15,732	0,000
4	0,461	0,414	9,934	0,000
5	0,555	0,532	23,962	0,000
6	0,566	0,529	15,179	0,000
n=109				

FONTE: material produzido pela autora (2018).

5.6.2 Dados T2

Assim como foi executado com os dados do T1, a verificação sobre as associações entre o clima escolar sobre a vitimização entre pares foi executada através de seis modelos – modelos 7 à 12.

No modelo 7, a Vitimização T2 foi a variável dependente e os preditores a Agressão Direta, Agressão Relacional, idade, sexo e diagnóstico de DI dos participantes.

Esse modelo foi aceitável $F(5,93)=18,150$, $p<0,01$, $R^2 =0,467$ e explicou 46,7% da variância da Vitimização. Nessa etapa, a Agressão Direta ($B=0,174$ e.p.=0,08 $t(109)=2,223<0,01,[0,02;0,33]$) e a Relacional ($B=0,628$ e.p.=0,08 $t(109)=7,584<0,01,[0,47;0,79]$) foram preditores significativos.

Ao acrescentar as variáveis do Clima Escolar Autoritativo para a predição da Vitimização (modelo 8), o modelo foi aceitável, $F(8,90)=11,115$, $p<0,01$, $R^2=0,452$, mas explicou menos 1,5% da variância da Vitimização. A Agressão Relacional ($B=0,647$ e.p.=0,09 $t(109)=7,337<0,01,[0,47;0,82]$) e Direta ($B=0,181$ e.p.=0,08 $t(109)=2,233<0,01,[0,02;0,34]$) continuaram preditores significativos. Portanto, a associação com clima escolar não se mostrou adequada para a predição da Vitimização no T2.

O modelo 9 foi criado tendo a Agressão Direta T2 como variável dependente e como preditores a Vitimização, Agressão Relacional, idade, sexo e grau de DI dos participantes. O modelo de regressão foi significativo - $F(5,93)=4,002$, $p<0,01$, $R^2 =0,155$ – e explicou 15,5% da variância da Agressão Direta. Apenas a Vitimização foi um preditor significativo ($B=0,290$ e.p.=0,13 $t(109)=2,223 <0,05,[0,04;0,54]$).

Ao inserir o Suporte, a Estrutura Disciplinar e o Clima Escolar Autoritativo (modelo 10), foi obtida regressão significativa ($F(8,90)=3,409$, $p<0,01$, $R^2=0,164$); que explicou 16,4% da variância da Agressão Direta, ou seja, mais 0,9% da variância. Portanto, a inclusão dessas variáveis apresentou-se como uma melhoria em relação ao modelo anterior. Porém, apenas a Vitimização foi um preditor significativo ($B=0,290$ e.p.=0,13 $t(109)=2,222 <0,05,[0,04;0,54]$).

No modelo 11 a Agressão Relacional foi a variável dependente e os preditores: Vitimização, Agressão Direta, idade, sexo e diagnóstico de DI dos participantes. Também foi encontrado modelo aceitável ($F(5,93)=19,075$, $p<0,01$, $R^2 =0,480$), com explicação de 48,0% da variância da Agressão Relacional. A

Vitimização ($B=0,609$ e.p.= $0,08$ $t(109)=7,584 <0,01, [0,45;0,77]$) foi preditor positivo e a idade preditor negativo ($B=-0,175$ e.p.= $0,07$ $t(109)=-2,382 <0,05, [-0,32;-0,03]$), ambos significativos.

Com a inserção das dimensões do clima escolar (modelo 12), também foi encontrado modelo significativo ($F(8,90)=13,594$ $p<0,01$, $R^2 =0,507$) e que explicou 50,7% da variância da Agressão Relacional; ou seja, mais 2,7%. A Vitimização ($B=0,579$ e.p.= $0,08$ $t(109)=7,337 <0,01, [0,42;0,73]$) foi preditor positivo. A idade ($B=-0,191$ e.p.= $0,07$ $t(109)=-2,590 <0,05, [-0,34;-0,05]$) e o Suporte ($B=-0,321$ e.p.= $0,11$ $t(109)=-2,850 <0,05, [-0,54;-0,10]$), foram preditores negativos e significativos.

Portanto, a inserção do Clima Escolar Autoritativo apresentou melhoria para a explicação da variação da Agressão Relacional no T2; sendo o Suporte um preditor negativo para essa variável. A Tabela 21 resume os dados dos modelos executados para a associação entre o clima escolar e a vitimização entre pares no T2.

TABELA 21 – SUMÁRIO DOS MODELOS DE REGRESSÃO LINEAR DAS VARIÁVEIS DO T2

Modelo	<i>R quadrado</i>	<i>R quadrado Ajustado</i>	<i>F</i>	Sig F
7	0,494	0,467	18,150	0,000
8	0,497	0,452	11,115	0,000
9	0,198	0,155	4,602	0,000
10	0,233	0,164	3,409	0,000
11	0,506	0,40	19,075	0,000
12	0,547	0,507	13,594	0,000
n=117				

FONTE: material produzido pela autora (2018).

6 DISCUSSÃO

O objetivo principal desse estudo foi investigar a associação entre as variáveis do Clima Escolar Autoritativo com a vitimização entre pares através do autorrelato de pessoas com DI. No entanto, para que isso fosse viável foi necessário que se adaptasse os instrumentos utilizados antes da coleta de dados e antes que se investigasse a associação entre as variáveis estabelecidas.

6.1 ADAPTAÇÃO DE INSTRUMENTOS PARA A POPULAÇÃO COM DI

Parte do objetivo principal do estudo era a obtenção das medidas através do autorrelato de pessoas com DI. Portanto, foi necessária antes da coleta de dados a adaptação dos instrumentos utilizados; a qual a verificação quanto a parâmetros de confiabilidade e validade também foi um dos objetivos da pesquisa.

Com relação ao TACD, o instrumento não foi considerado homogêneo entre as coletas. No entanto, o próprio teste não é desenhado para ser homogêneo em sua aplicação, isto é, embora o formato de resposta seja o mesmo, as questões e os profissionais que as elaboram serão distintos entre cada participante, o que pode ser mais uma fonte de variabilidade que ocasionou na baixa estatística no teste-reteste.

As aplicações apresentaram distinção entre alguns grupos com relação ao número de acertos do estudante no TACD e as variáveis do estudo, o que se indica investigar mais em futuras pesquisas. Todavia, concluiu-se no presente estudo que ele não deve ser utilizado como critério de inclusão/exclusão de participantes. Sugere-se como uma forma de avaliação em futuras averiguações a divisão entre três grupos de acordo com o número de acertos no TACD (Grupo 1: entre 0 e 4; Grupo 2: entre 5 e 6 acertos e Grupo 3: 7 pontos), visando dados mais conclusivos sobre seu uso.

Com relação à adaptação das variáveis do Clima Escolar Autoritativo, foram encontradas conclusões diferentes para cada uma das dimensões. Para a Estrutura Disciplinar, quando comparada a estabilidade entre o T1 e no T2, concluiu-se que o índice da CCI foi adequado, mas que o intervalo de confiança obtido na dimensão de Estrutura Disciplinar não apresentou valores dentro dos parâmetros estabelecidos, indicando que o instrumento pode não ter funcionado de maneira aceitável na comparação entre as duas etapas para essa dimensão.

Ao comparar os resultados obtidos nessa investigação com os dados provenientes da população que não possui DI e que foram obtidos em outra parte do estudo de “Vitimização entre pares: fatores individuais e do contexto escolar” (Macedo & Cunha, 2017), constatou-se que, para a Estrutura Disciplinar, as médias de estudantes com DI foram mais baixas em ambas as coletas; sendo no (T1=1,22 (d.p.=0,29) e no T2=1,26 (d.p.=0,38), enquanto que para os estudantes sem DI a média foi de 1,27 (d.p.=0,33), com dados coletados no segundo semestre do mesmo ano letivo. Por se tratar de amostras distintas, foi realizada somente comparação de dados descritivos.

Ao comparar a consistência interna entre as duas amostras foi percebido que, embora não aceitáveis, os dados do presente estudo foram próximos aos obtidos no processo de validação para a escala no Brasil (Amaral et al., 2017): 0,60(T1) e 0,54(T2), em comparação à 0,62 para pessoas sem DI; podendo indicar problemas do instrumento na dimensão de Estrutura Disciplinar como um todo e não apenas da adaptação realizada.

Para a dimensão de Suporte, o valor obtido no CCI foi considerado adequado e; ao comparar as médias entre os dados do estudo atual com a pesquisa com estudantes sem DI, constatou-se que as médias dessa dimensão foram mais altas em ambas as coletas (T1=1,69 (d.p.=0,37) e no T2=1,71 (d.p.=0,38), enquanto que para os estudantes sem DI a média foi de 1,37 (d.p.=0,36). Ou seja, estudantes com DI apresentaram maior percepção do suporte escolar. Esse resultado, além de indicar maiores percepções sobre Suporte, pode sugerir que a organização e relações em escolas de educação básica na modalidade especial - menor número de alunos por turma, mais profissionais de saúde e educação em cada escola em relação ao número de alunos total - podem ser fatores que influenciem na percepção dessa dimensão.

Ao comparar a consistência interna entre as duas amostras foi percebido que os dados do presente estudo também foram superiores em ambas as etapas (T1=0,81 e T2=0,83) do que em relação ao processo de adaptação para pessoas sem DI, no qual o alfa de Cronbach foi de 0,77 (Amaral et al., 2017). Tais resultados podem apontar que a adaptação realizada, além de ter sido considerada satisfatória nos parâmetros do estudo, pode ser comparada aos dados com a população sem DI.

Portanto, a adaptação em relação à dimensão de Suporte foi considerada satisfatória em relação às duas etapas da coleta e em comparação com a parte do estudo com os dados descritivos de estudantes sem DI. Para a avaliação de resultados mais conclusivos, sugere-se como próxima etapa a análise de invariância de medida entre ambas as populações através da modelagem de equações estruturais (Kline, 2011).

Sobre os dados obtidos em relação à vitimização entre pares, para a Agressão Direta, o valor obtido no CCI também foi considerado adequado e; ao comparar as médias dessa dimensão, foi percebido que estudantes com DI

apresentaram valores mais baixos em ambas as etapas (T1=0,33 (d.p.=0,57) e no T2=0,37 (d.p.=0,45) em relação aos estudantes sem DI do estudo de comparação, que tiveram média de 0,45 (d.p.=0,43) (Macedo & Cunha, 2017). Ao comparar a consistência interna entre as duas amostras foi percebido que os dados do presente estudo também foram iguais ou acima dos obtidos nesse para a população sem DI; nesse estudo para o T1=0,76 ; T2=0,85; para estudantes sem DI o alfa de Cronbach foi de 0,76.

Para a Agressão Relacional, a CCI também foi satisfatória e ao comprar as médias, foi percebido que estudantes com DI apresentaram escores mais altos em ambas as etapas (T1=0,43; d.p.=0,53; T2=0,38 d.p.=0,53), enquanto que para os estudantes sem DI a média foi de 0,35 (d.p.=0,42). Ao comparar a consistência interna entre as duas amostras foi percebido que os dados do presente estudo também foram superiores em ambas as etapas (T1=0,78 e T2=0,85) do que em relação ao processo de adaptação para pessoas sem DI, no qual o alfa de Cronbach foi de 0,72.

Por fim, na dimensão de Vitimização, o valor obtido no CCI também foi aceitável no T1 e no T2 e a comparação de médias com estudantes sem DI indicou que a coleta de dados do primeiro semestre foi mais alta do que no segundo (T1=0,56; d.p.=0,53; T2=0,42 d.p.=0,70), mas que para os estudantes sem DI, a média foi de 0,55 (d.p.=0,48), sendo que esses dados foram coletados durante o segundo semestre do ano letivo. A comparação da consistência interna entre as duas amostras indicou que os dados do presente estudo também foram superiores em ambas as etapas (T1=0,88 e T2=0,90) do que em relação ao processo de adaptação para pessoas sem DI, no qual o alfa de Cronbach foi de 0,86.

Dessa maneira, através dos dados obtidos para as três dimensões da EVAP, a adaptação realizada foi considerada satisfatória nesse estudo. Assim como para o Clima Escolar Autoritativo, sugere-se como uma próxima etapa que seja conduzida análise de invariância de medidas, afim de verificar o quanto os construtos avaliados foram os mesmos entre os estudos.

6.2 COMPARAÇÃO ENTRE GRUPOS

Após efetuar o controle para as variáveis de sexo, idade e grau de DI em relação às dimensões do clima escolar e da vitimização entre pares, outro objetivo da pesquisa, observou-se diferenças apenas em relação ao sexo dos participantes e a Agressão Direta. Para essa variável, os participantes do sexo masculino tiveram médias mais altas, assim como em outros estudos conduzidos com estudantes de escolas regulares do Estado do Paraná (Cunha, 2009; Mandira, 2017).

6.3 ASSOCIAÇÃO ENTRE CLIMA ESCOLAR AUTORITATIVO E VITIMIZAÇÃO ENTRE PARES

Depois de avaliar a adaptação dos instrumentos de pesquisa e de realizar a comparação entre grupos, pode-se investigar a hipótese principal do estudo, a associação negativa entre o Clima Escolar Autoritativo com a vitimização entre pares através do autorrelato de pessoas com DI.

Durante o primeiro semestre (T1) não foi encontrada correlação entre o Clima Escolar Autoritativo e a vitimização entre pares. Esse resultado não foi ao encontro com a hipótese do estudo, que supunha que ambos Suporte e Estrutura Disciplinar apresentaram associação negativa com as variáveis de Agressão Relacional, Direta e Vitimização (Konold, Cornell, Shukla & Huang, 2016; Shukla, Konold & Cornell, 2016).

No entanto, para a predição da Vitimização, o acréscimo do clima escolar explicou mais da sua variabilidade, e ainda que nenhuma das dimensões de clima tenha sido significativa nessa etapa, pode-se supor que há algum nível de associação entre os construtos no T1, ainda que a correlação entre eles não tenha sido significativa.

Comparando as dimensões entre os dois tempos, foi observado que as médias de Suporte, Estrutura Disciplinar e Agressão Direta apresentaram aumento entre o primeiro e o segundo semestre, todavia, a diferença não foi considerada significativa.

Para a Agressão Relacional e a Vitimização houve diminuição, entretanto, a diferença significativa foi encontrada somente para a Vitimização. Esses dados indicam a alteração entre as variáveis do estudo conforme o avanço do ano escolar.

Supõe-se que o aumento da percepção de Suporte e Estrutura Disciplinar pelos estudantes ao longo do período letivo pode ser decorrente do maior tempo

passado com os profissionais da escola, com o desenvolvimento de vínculos mais próximos entre os estudantes e esses profissionais.

As médias de Vitimização apresentaram decréscimo significativo entre as duas coletas de dados, assim como em estudos anteriores na literatura estrangeira (Salmivalli, 2002; Ladd, Ettekal & Kochenderfer-Ladd, 2017) e com a população do estado do Paraná com estudantes da educação básica (Mandira, 2017).

Os dados do T2 também demonstram que, além de diferenças significativas entre as médias de Vitimização, houve alterações na associação entre as variáveis de clima escolar e vitimização, indicando que havia correlação negativa entre as percepções de Suporte, Agressão Direta e Relacional nessa etapa do ano para a amostra do estudo.

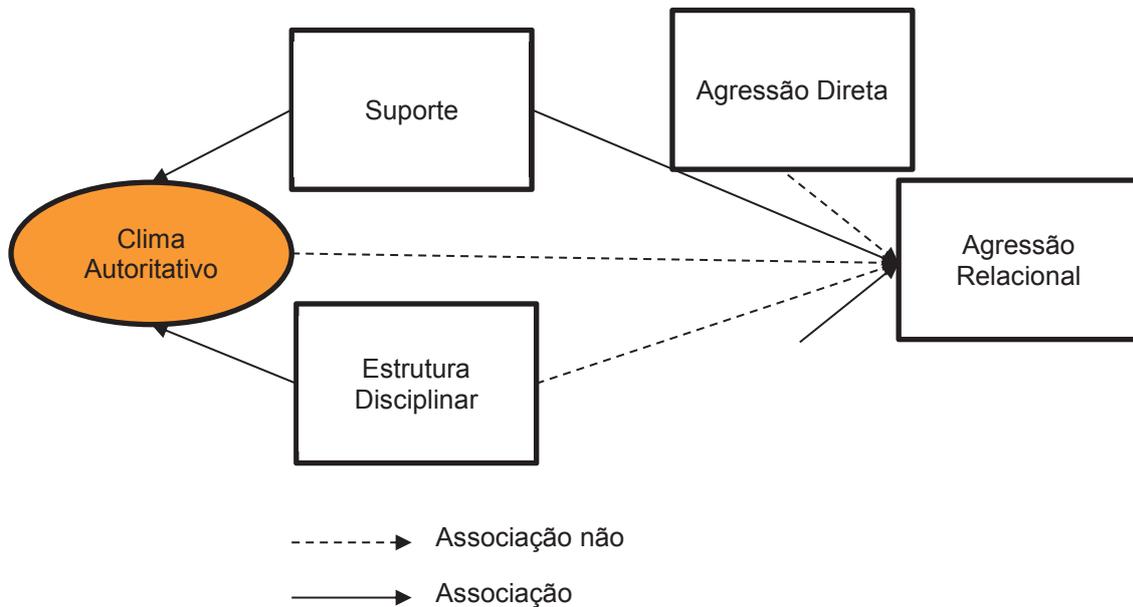
As diferenças encontradas, além de inspirar hipóteses sobre a dinâmica das interações entre as variáveis também indicam que a etapa do ano letivo na qual se realiza a coleta de dados pode ser relevante. Futuros estudos poderiam se beneficiar com três pontos de coleta ao longo de um ano e com acompanhamento por mais de um ano letivo com a mesma amostra, pois seria possível prever trajetórias com relação ao ano escolar e ao aumento de idade dos participantes. Outro acréscimo poderia ser a adição de outros métodos para a coleta de dados, como por exemplo, a nomeação entre pares e a observação de profissionais, utilizada em estudos semelhantes (Phillips & Cornell, 2012).

Ao avaliar os modelos de regressão linear múltipla, houve alteração na predição da Vitimização no T2, sendo as variáveis de clima não mais consideradas um acréscimo adequado ao modelo. A interação entre ambas as dimensões do clima escolar novamente não foi significativa para a predição da agressão e da vitimização, contraditoriamente ao esperado segundo estudos prévios (Gregory et al., 2010; Cornell, et al., 2015).

Não obstante, para a Agressão Direta e a Relacional, a Estrutura Disciplinar e o Suporte foram acréscimos adequados, com o Suporte como um preditor significativo e negativo para a Agressão Relacional. Esses dados, apesar de não confirmar a hipótese principal, corroboram com resultados de outros estudos, nos quais o Suporte foi associado com menores índices de Agressão Relacional (Konold & Cornell, 2015). Além disso, a idade também foi um preditor negativo para a Agressão Relacional, indicando que estudantes mais novos estavam menos

associados com esse tipo de agressão. A Figura 8 apresenta o modelo de regressão 12, no qual foram encontradas as associações descritas.

FIGURA 8 –MODELO 12 - REGRESSÃO LINEAR PARA PREDIÇÃO DA AGRESSÃO RELACIONAL NO T2.



FONTE: Material elaborado pela autora (2018).

Ao verificar a associação negativa entre o Suporte e a Agressão Relacional e que ambos apresentam alteração ao longo do ano letivo na amostra – médias de Suporte aumentam, médias de Agressão Relacional diminuem –, conclui-se que ambientes escolares percebidos pelos estudantes como locais acolhedores e nos quais os profissionais (professores, terapeutas, coordenadores, atendentes, etc.) são vistos como pessoas que respeitam e se preocupam com os estudantes, prezando pelo seu desenvolvimento (Huang et al., 2015; Konold & Cornel, 2015; Berg & Cornel, 2016) podem ser fatores de proteção contra a Agressão Relacional.

Considerando que muitas vezes essa forma de violência pode ser de difícil identificação pelos profissionais por conta de sua função (exclusão social) e formas variadas (Cunha, 2009; 2012); o investimento em relações de qualidade entre profissionais e estudantes pode ser fundamental para o estabelecimento de políticas preventivas contra a violência escolar. Nesse sentido, o investimento em comportamentos que tenham como função o apoio, o acolhimento, respeito aos estudantes e a demonstração de que a escola como um todo se importa com ele, podem ser fatores de proteção contra as situações de violência entre pares. Essas

atitudes envolvem a incorporação dos sentimentos de ambos os lados no processo de ensino-aprendizagem, envolvendo atenção aos estudantes e respeito à diversidade, e podem envolver também a qualidade na comunicação entre profissionais e estudantes, a reciprocidade e também a expressão de afetividade com os estudantes (Batista, 2013).

Ressalta-se que, embora os níveis de Suporte de Estrutura Disciplinar tenham sido avaliados em relação a pessoas com DI em contextos de escolas de educação especial, o investimento nessas dimensões pode beneficiar a todos os estudantes (Cornell, 2017), independentemente do tipo de escola na qual estão matriculados. Essa perspectiva vai ao encontro com um desenho universal para a promoção de ambientes de ensino inclusivos em todas as esferas da educação.

REFERÊNCIAS

- Alvarenga, P. A., Weber, L. N. D., & Bolsoni-Silva, A. T. (2016). Cuidados parentais e desenvolvimento socioemocional na infância e na adolescência: uma perspectiva analítico-comportamental. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 18(1).
- Al-Saadoon, M., Al-Farsi, Y. M., Rizvi, S., Al-Sharbaty, M., Al-Jabri, A., Almamari, S., ... & Al-Adawi, S. (2014). The magnitude and impact of bullying among school pupils in Muscat, Oman: a cross-sectional study. *The Scientific World Journal*, 2014.
- Amaral, H. T.; Cunha, J. M.; Boueri, I. Z. (2017). -*Vitimização entre estudantes com deficiência intelectual: o clima escolar pode mudar essa situação?* Artigo não publicado, Universidade Federal do Paraná. UFPR, Curitiba.
- Amaral, H. T.; Macedo, A. M. B.; Cunha, J. M. (2017). *Evidências de confiabilidade e validade da versão brasileira da Escala de Avaliação do Clima Escolar Autoritativo*. Artigo não publicado, Universidade Federal do Paraná. UFPR, Curitiba.
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD]. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports*. 444 North Capitol Street NW Suite 846, Washington, DC 20001.
- Andreou, E., Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2015). Bully/victim problems among Greek pupils with special educational needs: associations with loneliness and self-efficacy for peer interactions. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(4), 235-246.
- Annerbäck, E. M., Sahlqvist, L., & Wingren, G. (2014). A cross-sectional study of victimisation of bullying among schoolchildren in Sweden: Background factors and self-reported health complaints. *Scandinavian journal of public health*, 42(3), 270-277.

- Arulogun, O. S., Titiloye, M. A., Oyewole, E. O., Nwaorgu, O. G. B., & Afolabi, N. B. (2012). Experience of violence among deaf girls in Ibadan metropolis, Nigeria. *Int. J. Collab. Res. Intern. Med. Public Health*, 4(8), 1488-1496.
- Batista, A. P. (2013). Construção e análise de parâmetros psicométricos do Inventário de Estilos de Liderança de Professores (Tese de Doutorado em Educação).
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.
- Bear, G. G., Holst, B., Lisboa, C., Chen, D., Yang, C., & Chen, F. F. (2016). A Brazilian Portuguese survey of school climate: Evidence of validity and reliability. *International Journal of School & Educational Psychology*, 4(3), 165-178
- Berg, J. K., & Cornell, D. (2016). Authoritative school climate, aggression toward teachers, and teacher distress in middle school. *School psychology quarterly*, 31(1), 122.
- Berg, K. L., Shiu, C. S., Msall, M. E., & Acharya, K. (2015). Victimization and depression among youth with disabilities in the US child welfare system. *Child: care, health and development*, 41(6), 989-999.
- Bereta, m. S., & viana, p. B. M. (2014). Os benefícios da inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares. *Revista de pós-graduação: desafios contemporâneos-issn 2358-2774*, 1(1), 115-129.
- Blood, G. W., Blood, I. M., Coniglio, A. D., Finke, E. H., & Boyle, M. P. (2013). Familiarity breeds support: Speech-language pathologists' perceptions of bullying of students with autism spectrum disorders. *Journal of communication disorders*, 46(2), 169-180.

Boueri, I. Z.; Zutiao, P. & Almeida, M. A. (2015). *Caderno de Orientações para aplicação WHOQOL – BREF-ID-ADAPTADO*. Manual não publicado, Universidade Federal de São Carlos. UFSCar-SP, São Carlos.

Brasil. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 4.024/61 – 20 de dez. 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 11 out 2015.

Brasil. *Constituição Federal de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

Brasil. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 out 2015.

Brasil, C. D. G. Decreto nº 3.956/01. *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>* Acesso em: 31 dez 2016.

Brasil. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007). Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. -- 4.ed., rev. e atual. – Brasília : Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

Brasil. Ministério da Educação. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 4 de out de 2009. Disponível em: <

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 02 jan 2018.

Brasil. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD)/Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência. Cartilha do Censo 2010: Pessoas com Deficiência. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>>. Acesso em: 08 ago 2016.

Brasil, L. N., & Nº, L. E. I. (2015). 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. *Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei L, 13146](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei_L_13146.htm)>. Acesso em 02 fev de 2018.

Brasil. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Educação Inclusiva. 7 de jan 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 25 out 2015.

Bredemeier, J., Wagner, G. P., Agranonik, M., Perez, T. S., & Fleck, M. P. (2014). 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*, 14(1), 538.

Bronfenbrenner, U. (2011). Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos. *Porto Alegre: Artmed*, 37.

Bueno, J. G. S. (2014). *Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade*. EDUC-Editora da PUC-SP.

Cantorani, j. R. H., Pilatti, I. A., & Gutierrez, G. L. (2015). Análise das versões do instrumento whoqol-dis frente aos aspectos que motivaram sua criação: participação e autonomia. *Rev. bras. educ. espec*, 21(4), 407-426.

- Chatzitheochari, S., Parsons, S., & Platt, L. (2014). Bullying experiences among disabled children and young people in England: Evidence from two longitudinal studies.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2013). Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences. Routledge.
- Cohen J, McCabe E, Michelli N & Pickeral T. (2009). School climate: research, policy, practice, and teacher education. *Teach Coll Rec.*;111(1):180-213.
- Conselho Federal de Psicologia, Construção, adaptação e validação de instrumento para pessoas com deficiência. (2013). Disponível em <<https://transparencia.cfp.org.br/legislacao/nota-tecnica-construcao-adaptacao-e-validacao-de-instrumentos-para-pessoas-com-deficiencia/>>
- Cornell, D. (2017). The authoritative school climate survey and the school climate bullying survey: Research summary. Disponível em <https://curry.virginia.edu/uploads/resourceLibrary/Authoritative_School_Climate_Survey_Research_Summary_7-11-17.pdf> Acesso em 21dez17.
- Cornell, D., & Huang, F. (2016). Authoritative school climate and high school student risk behavior: a cross-sectional multi-level analysis of student self-reports. *Journal of youth and adolescence*, 1-14
- Cornell, D., Shukla, K., & Konold, T. (2015). Peer victimization and authoritative school climate: A multilevel multivariate approach. *Journal of Educational Psychology* advance online publication doi:10.1037/edu0000038
- Cornell, D., Shukla, K., & Konold, T. R. (2016). Authoritative school climate and student academic engagement, grades, and aspirations in middle and high schools. *AERA Open*, 2(2), 2332858416633184.

- Costa, A. D., Lameiras, J. M., Gonçalves, C., Saraiva, L., & Lopes, V. P. (2015). Adaptação e validação da escala: aspetos metodológicos. *Estudos em desenvolvimento motor da criança VIII*, 82-86.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Darling, N. (2007). Ecological systems theory: The person in the center of the circles. *Research in human development*, 4(3-4), 203-217.
- Cunha, J. M. (2009). *Violência interpessoal em escolas no Brasil: características e correlatos* (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal do Paraná).
- Cunha, J.M., Weber, L.N.D., & Steiner, P. (2009) Escala de vitimização e agressão entre pares (p. 109-121). In L.N.D. Weber & M.A. Dessen (Orgs.), *Pesquisando a família: instrumentos para coleta e análise de dados*. Curitiba: Juruá.
- Cunha, J. M. (2012). *O papel moderador de docentes na associação entre violência escolar e ajustamento acadêmico* (Doctoral dissertation, Universidade Federal do Paraná).
- Field, A. (2009). *Descobrendo a estatística usando o SPSS-2*. Bookman Editora.
- Fisher, M. H., Moskowitz, A. L., & Hodapp, R. M. (2013). Differences in social vulnerability among individuals with autism spectrum disorder, Williams syndrome, and Down syndrome. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(8), 931-937.
- Garcia, R. M. C. (2013). Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 18(52), 101-119.
- Garcia, R. M. C., & Michels, M. H. (2011). A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15-educação especial da ANPED. *Rev. bras. educ. espec*, 17(spe1), 105-124.

- Gerlinger, J., & Wo, J. C. (2016). Preventing School Bullying: Should Schools Prioritize an Authoritative School Discipline Approach Over Security Measures?. *Journal of School Violence*, 15(2), 133-157.
- Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., & Shih, T. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower student bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology*, 102, 483-496.
- Gregory, A., Cornell, D., & Fan, X. (2011). The relationship of school structure and support to suspension rates for Black and White high school students. *American Educational Research Journal*, 48(4), 904-934.
- Griep, R. H., Aquino, E. M., Chor, D., Kakeshita, I. S., Gomes, A. L. C., & Nunes, M. A. A. (2012). Confiabilidade teste-reteste de escalas de silhuetas de autoimagem corporal no Estudo Longitudinal de Saúde do Adulto. *Cadernos de Saúde Pública*, 28, 1790-1794.
- Harvard Humanitarian Initiative. (n.d.). Kobo Toolbox. Retrieved November 14, 2017, from <http://www.kobotoolbox.org/>. (DOI INEXISTENTE).
- Huang, F. L., Cornell, D. G., Konold, T., Meyer, J. P., Lacey, A., Nekvasil, E. K., & Shukla, K. D. (2015). Multilevel factor structure and concurrent validity of the teacher version of the Authoritative School Climate Survey. *Journal of school health*, 85(12), 843-851.
- IBM Corp. Released 2012. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 21.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2014). IBGE, 2010. [www. ibge. gov. br/censo2010](http://www.ibge.gov.br/censo2010). Acesso, 8, 05-16.
- Jannuzzi, G. M. (2004). *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Autores associados.
- Jannuzzi, G. D. M. (2012). *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 3ª edição. Autores associados.

- Kline, R. B. (2011). Principles and practice of structural equation modeling. Guilford publications.
- Konold, T. R., & Cornell, D. (2015). Measurement and structural relations of an Authoritative School Climate model: A multi-level latent variable investigation. *Journal of school psychology, 53*(6), 447-461.
- Konold, T., Cornell, D., Shukla, K., & Huang, F. (2016). Racial/ethnic differences in perceptions of school climate and its association with student engagement and peer aggression. *Journal of Youth and Adolescence*. Advance online publication. doi: 10.1007/s10964-016-0576-1
- Krebs, R. J. (2006). A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano e o contexto da educação inclusiva. *Comitê Editorial Claudia Pereira Dutra Cláudia Maffini Griboski Denise de Oliveira Alves*, 40
- Ladd, G. W., Ettekal, I., & Kochenderfer-Ladd, B. (2017). Peer victimization trajectories from kindergarten through high school: Differential pathways for children's school engagement and achievement?. *Journal of Educational Psychology, 109*(6), 826.
- Lasta, L. L., & Hillesheim, B. (2014). Políticas de inclusão escolar: produção da anormalidade. *Psicologia & Sociedade, 26*(3), 14.
- Laureano, G. H. D. C. (2011). Coeficiente de correlação intraclasse: comparação entre métodos de estimação clássico e bayesianos.
- Macedo, A. M. B.; Cunha, J. M. (2017). Vitimização entre pares, Clima Escolar e Engajamento Escolar. Dados não publicados, Universidade Federal do Paraná. UFPR, Curitiba.
- Maïano, C., Aimé, A., Salvas, M. C., Morin, A. J., & Normand, C. L. (2016). Prevalence and correlates of bullying perpetration and victimization among

school-aged youth with intellectual disabilities: A systematic review. *Research in developmental disabilities*, 49, 181-195.

Mandira, M. R. (2017). Cyberbullying entre estudantes: fatores individuais e do contexto escolar (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal do Paraná.

Marques, M. D. F. C., Vieira, N. F. C., & Barroso, M. G. T. (2003). Adolescência no contexto da escola e da família—uma reflexão. *Família, Saúde e Desenvolvimento*, 5(2).

Matos, D. A. S. (2014). Confiabilidade e concordância entre juízes: aplicações na área educacional.

Mazzotta, m. J. S. (1995). Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. Cortez Editora.

McGee, M. G. (2014). Lost in the margins? Intersections between disability and other nondominant statuses with regard to peer victimization. *Journal of school violence*, 13(4), 396-421.

Musil, B., Tement, S., Vukman, K. B., & Sostaric, A. (2014). Aggression in school and family contexts among youngsters with special needs: Qualitative and quantitative evidence from the TranSpace project. *Children and youth services review*, 44, 46-55.

Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998). Mplus user's guide (Vol. 6). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.

Oliveira, P. A., Scarpari, G. K., Dos Santos, B., & Scivoletto, S. (2012). Intellectual deficits in Brazilian victimized children and adolescents: A psychosocial problem?. *Child Abuse & Neglect*, 36(7), 608-610.

Oliveira, C. M., Nuernberg, A. H., & Nunes, C. H. S. S. (2013). Desenho universal e avaliação psicológica na perspectiva dos direitos humanos. *Avaliação Psicológica*, 12(3).

- Oliveira, P. A., Scarpari, G. K., Dos Santos, B., & Scivoletto, S. (2012). Intellectual deficits in Brazilian victimized children and adolescents: A psychosocial problem?. *Child Abuse & Neglect*, 36(7), 608-610.
- Oliveira, W. A., Silva, M. A. I., da Silva, J. L., de Mello, F. C. M., do Prado, R. R., & Malta, D. C. (2016). Associations between the practice of bullying and individual and contextual variables from the aggressors' perspective. *Jornal de Pediatria (Versão em Português)*, 92(1), 32-39.
- Olweus, D. (1993). Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood*, 315, 341.
- Organização das Nações Unidas [ONU]. (2007) Convenção sobre os Direitos as Pessoas com Deficiência. Disponível em: <http://www.prsp.mpf.gov.br/cidadania/dpesdef/onu.pdf>. Acesso em: 22 dez 2016].
- Paraná. (2009). Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão. Disponível em: <<http://www.nre.seed.pr.gov.br/londrina/arquivos/File/1politicaseமானapedfev2010.pdf>>. Acesso em: 15 out 2016.
- Paraná (2013). Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. Todos Iguais pela Educação. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=99967&indice=1&totalRegistros=1>>. Acesso em: 23 out 2017.
- Pessotti, I. (1984). Deficiência mental: da superstição à ciência. São Paulo: TA Queiroz.
- Phillips, V., & Cornell, D. (2012). Identifying victims of bullying: Use of counselor interviews to confirm peer nominations. *Professional School Counseling*, 15, 123-131.

- Pina, A. S., & Araujo, D. A. C. (2014). Violência contra crianças com deficiência. *Interfaces da Educacao*, 4(12), 81-93.
- Rose, C. A., Swearer, S. M., & Espelage, D. L. (2012). Bullying and students with disabilities: The untold narrative. *Focus on Exceptional Children*, 45(2), 1.
- Salmivalli, C. (2002). Is there an age decline in victimization by peers at school?. *Educational Research*, 44(3), 269-277.
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H., Coulter, D. L., Craig, E. M., & Shogren, K. A. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports*. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Shukla, K., Konold, T., & Cornell, D. (2016). Student perception profiles of school climate: Relations with risk behaviors and academics. *American Journal of Community Psychology*, 0, 1-17. doi: 10.1002/ajcp.12044
- Schmidt, S., Power, M., Green, A., Lucas-Carrasco, R., Eser, E., Dragomirecka, E., & Fleck, M. (2010). Self and proxy rating of quality of life in adults with intellectual disabilities: results from the DISQOL study. *Research in Developmental Disabilities*, 31(5), 1015-1026.
- Silva, S. H. A. D., Vasconcelos, A. G. G., Griep, R. H., & Rotenberg, L. (2013). Confiabilidade teste-reteste do Índice de Capacidade para o Trabalho (ICT) em trabalhadores de enfermagem. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 16(1), 202-209.
- Skljar, C. (2006). A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 15-34.

- Stockard, J., & Mayberry, M. (1992). *Effective educational environments*. Corwin Press, Inc., 2455 Teller Road, Newbury Park, CA 91320 (paperback: ISBN-0-8039-6012-3; \$20; cloth: ISBN-0-8039-6011-5).
- Sullivan, T. N., Helms, S. W., Bettencourt, A. F., Sutherland, K., Lotze, G. M., Mays, S., & Farrell, A. D. (2012). A qualitative study of individual and peer factors related to effective nonviolent versus aggressive responses to problem situations among adolescents with high incidence disabilities. *Behavioral Disorders*, 163-178.
- Swearer, S. M., Wang, C., Maag, J. W., Siebecker, A. B., & Frerichs, L. J. (2012). Understanding the bullying dynamic among students in special and general education. *Journal of School Psychology*, 50(4), 503-520.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of educational research*, 83(3), 357-385.
- Thompson, S. J., Johnstone, C. J., & Thurlow, M. L. (2002). *Universal Design Applied to Large Scale Assessments*. Synthesis Report.
- Thompson, S., Thurlow, M., & Malouf, D. B. (2004). Creating better tests for everyone through universally designed assessments. *Journal of Applied Testing Technology*, 6(1), 1-15.
- Todos Pela Educação. Anuário brasileiro da educação básica 2017. São Paulo: Editora Moderna, 2017. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1567/anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2017>>. Acesso em: 03 jul 2017.
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2015). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*. doi:10.1080/01443410.2015.1099618

Weber, L. N. D., Prado, P. M., Viezzer, A. P., & Brandenburg, O. J. (2004). Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. *Psicologia: reflexão e crítica*, 17(3), 323-331.

Wechsler, D. (2013). A Escala Wechsler de Inteligência para Crianças - WISC-IV. Adaptação Brasileira: RUEDA, Fabián Javier Marín; NORONHA, Ana Paula Porto; SISTO, Fermino Fernandes; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; CASTRO, Nelimar Ribeiro de. São Paulo.

APÊNDICE 1 – INSTRUMENTOS DE PESQUISA – TACD, CLIMA ESCOLAR

Teste de Aquiescência e Competência Discriminativa (TACD)

Aquiescência e Competência Discriminativa – Instruções para Profissionais

Nos testes de aquiescência e competência discriminativa será solicitado que o aluno responda a algumas questões, a fim de verificar a compreensão de instruções simples. A resposta do aluno pode ser verbal ou não-verbal, seguindo sua forma de comunicação de costume.

Dr. Josafá M. da Cunha

Dr. Iasmin Zanchi Boueri

Psic. Hellen Tsuruda Amaral

Universidade Federal do Paraná

Código do aluno: _____ (preenchido pelo pesquisador)

Profissional que sugeriu as perguntas

Professor Terapeuta Outro(a)
 (Disciplina: _____) (Especialidade: _____)(Especificar: _____)

Profissional: Por favor, indique no espaço abaixo quatro (04) perguntas para que o(a) aluno(a) responda. Duas (02) perguntas devem ter como expectativa a resposta “SIM” e duas (02) perguntas devem ter como expectativa de resposta “NÃO”. Essas perguntas devem ter como base a rotina do(a) aluno(a) e devem ser escritas no campo “Pergunta Sugerida”. Não esqueça de marcar a resposta esperada para cada pergunta.

Aquiescência - Instruções para Alunos

Prezado (a) Aluno(a): Eu vou fazer algumas perguntas e gostaria que você respondesse se **SIM** (como você está acostumado) ou se **NÃO** (como você está acostumado).

Pergunta Sugerida: _____

Resposta esperada pelo **profissional:** SIM NÃO

Resposta do **aluno(a):** SIM NÃO

Exemplo: Esse (nomeie e aponte para algum objeto ou roupa dele) é seu? R:(sim)

Pergunta Sugerida: _____

Resposta esperada pelo **profissional:** SIM NÃO

Resposta do **aluno(a):** SIM NÃO

Exemplo: Eu moro na sua casa, junto com você? R: (não)

Pergunta	
Sugerida:	_____

<p>Pergunta Sugerida: _____</p> <p>Resposta esperada pelo profissional: <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO</p> <p>Resposta do aluno(a): <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO</p> <p><i>Exemplo: Você conhece os amigos da escola? R: (sim)</i></p>
<p>Pergunta Sugerida: _____</p> <p>Resposta esperada pelo profissional: <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO</p> <p>Resposta do aluno(a): <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO</p> <p><i>Exemplo: Você gosta de ficar doente? R: (não)</i></p>

Profissional: Por favor, indique no espaço abaixo três (03) perguntas sobre atividades que o(a) estudante realiza. Essas devem ser elaboradas para que o(a) estudante responda a cada uma delas com um modelo de resposta: “Sempre” (TODOS OS DIAS), “Às vezes” (DE VEZ EM QUANDO), “Nunca” (NENHUMA VEZ). As perguntas também devem ter como base a rotina do aluno e devem ser escritas no campo “Pergunta Sugerida”. Não esqueça de marcar a resposta esperada para cada pergunta.

Competência Discriminativa - Instruções para Alunos Prezado (a) Aluno(a):

Eu vou fazer algumas perguntas e gostaria que você respondesse se você faz isso **SEMPRE** (todos os dias), **ÀS VEZES** (de vez em quando) ou **NUNCA** (nenhuma vez)

<p>Pergunta Sugerida: _____</p> <p>Resposta esperada pelo profissional : <input type="checkbox"/> SEMPRE <input type="checkbox"/> ÀS VEZES <input type="checkbox"/> NUNCA</p> <p>Resposta do aluno(a): <input type="checkbox"/> SEMPRE <input type="checkbox"/> ÀS VEZES <input type="checkbox"/> NUNCA</p> <p><i>Exemplo: Ex. Você dorme na escola? R:(NUNCA)</i></p>
<p>Pergunta Sugerida: _____</p> <p>Resposta esperada pelo profissional : <input type="checkbox"/> SEMPRE <input type="checkbox"/> ÀS VEZES <input type="checkbox"/> NUNCA</p> <p>Resposta do aluno(a): <input type="checkbox"/> SEMPRE <input type="checkbox"/> ÀS VEZES <input type="checkbox"/> NUNCA</p> <p><i>Exemplo: Você tem aula de artes? R: (ÀS VEZES)</i></p>
<p>Pergunta Sugerida: _____</p> <p>Resposta esperada pelo profissional : <input type="checkbox"/> SEMPRE <input type="checkbox"/> ÀS VEZES <input type="checkbox"/> NUNCA</p>

Resposta do **aluno(a)**: SEMPRE ÀS VEZES NUNCA

Exemplo: *Você usa uniforme na escola?* R: _____ (SEMPRE)

CLIMA ESCOLAR E VITIMIZAÇÃO ENTRE PARES

(PROGRAMADO NO KOBOCOLLECT)

(PREENCHIDO PELO PESQUISADOR ANTES DE COMEÇAR A COLETA)

Código do participante: _____

QUAL A FORMA DE COMUNICAÇÃO DO ESTUDANTE COM O PESQUISADOR?

() ORAL () COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA () SINAIS (SIM, NÃO, ETC.) ()
OUTRO(A) _____

QUAL O TURNO QUE O ESTUDANTE FREQUENTA?

() MATUTINO () VESPERTINO () NOTURNO () INTEGRAL

(PREENCHIDO PELO ESTUDANTE A PARTIR DESSE PONTO DA COLETA)

Vamos fazer algumas perguntas. Queremos conhecer você, sua escola, seus amigos e professores.

Você só participa se quiser. Por favor, responda a todas as perguntas. Obrigado!

() Sim, aceito participar () Não aceito participar

A1) Quantos anos você tem? _____

A2) Você é menino ou menina? Variação: Homem ou mulher?

() Menino/Homem () Menina/Mulher () Não sei () Outro(a) _____

A3) QUAL A COR DA SUA PELE? () Branco(a) () Preto(a) () Pardo(a) ()

Amarelo(a) () Indígena () Outro(a) _____ () Não sei

A4) Você é uma pessoa com deficiência? () Não () Sim () Não sei

A4.1) Se sim, que tipo de deficiência? _____

As próximas perguntas são sobre a sua escola. Por favor, escolha UMA resposta para cada pergunta sobre o quanto isso aconteceu no último mês.

B0) EU USO UNIFORME NA ESCOLA () Sempre () Às vezes () Nunca

B1) O CASTIGO POR FAZER ALGO ERRADO É IGUAL PARA TODO MUNDO NA ESCOLA

Ex.: Quem faz algo errado na escola leva o mesmo castigo, por exemplo, levar bilhete para os pais assinarem () Sempre () Às vezes () Nunca

B2) SÓ BRIGAM COM OS ESTUDANTES QUANDO ELES FAZEM ALGO ERRADO

() Sempre () Às vezes () Nunca

B3) TRATAM OS ESTUDANTES COM RESPEITO, NÃO IMPORTA A COR DA PELE

Ex.: Se houver alunos, por exemplo, da etnia branca e preta na sala: "Tratam os alunos brancos e pretos com respeito" () Sempre () Às vezes () Nunca

B4) TIRAM OS ESTUDANTES DA SALA POR BESTEIRAS

Ex.: Tiram os estudantes da sala por pouca coisa.

() Sempre () Às vezes () Nunca

B5) OS ADULTOS DA ESCOLA PEDEM MUITAS ATIVIDADES PARA OS ALUNOS. Ex: são muito exigentes, pedem muitas coisas para eles. () Sempre () Às vezes () Nunca

B6) 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.

() Sempre () Às vezes () Nunca

B7) QUANDO EU E MEUS COLEGAS FAZEMOS ALGO ERRADO, NÓS PODEMOS EXPLICAR.

Ex.: Quando brigam com alguém, podem falar por que ficaram brabos.

() Sempre () Às vezes () Nunca

B8) EU E MEUS COLEGAS SOMOS CUIDADOS PELOS PROFESSORES E OS OUTROS ADULTOS DA ESCOLA. () Sempre () Às vezes () Nunca

B9) 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. () Sempre () Às vezes () Nunca

B10) OS PROFESSORES E OS ADULTOS DA ESCOLA ESCUTAM OS ALUNOS QUANDO ELES QUEREM FALAR () Sempre () Às vezes () Nunca

B11) 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

() Sempre () Às vezes () Nunca

B12) SE EU ESTIVER COM PROBLEMAS, POSSO CONTAR PARA ALGUM PROFESSOR OU ADULTO DA ESCOLA. () Sempre () Às vezes () Nunca

B13) SE ALGUÉM ME MACHUCAR OU MAGOAR, O PROFESSOR OU OUTRO ADULTO DA ESCOLA VAI ME AJUDAR. () Sempre () Às vezes () Nunca

B14) EU POSSO PEDIR PARA O PROFESSOR ME AJUDAR NAS TAREFAS () Sempre () Às vezes () Nunca

B15) QUANDO EU FAÇO MINHAS TAREFAS TEM UM PROFESSOR OU OUTRO ADULTO NA ESCOLA QUE FICA MUITO FELIZ. () Sempre () Às vezes () Nunca

As próximas perguntas são sobre coisas que você e seus colegas fizeram esse ano na escola. Por favor, escolha UMA resposta para cada pergunta sobre o quanto isso aconteceu no último mês.

C1) EU PROVOQUEI COLEGAS. Ex.: Eu irritei o colega, cutuquei o colega, tirei sarro dele () Sempre () Às vezes () Nunca

C2) QUANDO O COLEGA BRIGOU COMIGO, EU BRIGUEI COM ELE. Ex.: Quando o colega bateu em mim, eu bati nele. () Sempre () Às vezes () Nunca

C3) EU BATI NO COLEGA. Ex.: bati, chutei, dei um soco, empurrei o colega () Sempre () Às vezes () Nunca

C4) EU AMECEI BATER NO COLEGA. Ex.: Falei: “vou te bater”; “vou te chutar”; “você vai ser só!” () Sempre () Às vezes () Nunca

C5) EU XINGUEI COLEGAS. Ex.: chamei o colega de chato, feio, burro, idiota, animal ou outras coisas para deixar ele brabo. () Sempre () Às vezes () Nunca

C6) EU DEIXEI O COLEGA FORA DAS CONVERSAS/BRINCADEIRAS. Ex.: Não deixei ele brincar, não falei com ele de propósito, fiz de conta que não vi o colega. () Sempre () Às vezes () Nunca

C7) EU CHAMEI O COLEGA DE UM NOME QUE ELE NÃO GOSTOU. Ex.: Chamei ele de feio, chato ou outras coisas e ele ficou brabo comigo. () Sempre () Às vezes () Nunca

C8) EU FALEI PARA O COLEGA BRIGAR COM O OUTRO. Ex.: Falei: “vai lá, bate”; “chuta ele” ou outras coisas assim. () Sempre () Às vezes () Nunca

C9) EU ZOEI O COLEGA. Ex.: Fiquei jogando as coisas dele para os outros rirem. Chamei ele de burro, chato, feio para os outros rirem dele, etc. () Sempre () Às vezes () Nunca

C10) OS COLEGAS ME PROVOCARAM. Ex.: Os colegas me cutucaram, tiraram sarro de mim () Sempre () Às vezes () Nunca

C11) OS COLEGAS ME BATERAM OU CHUTARAM. Ex.: Os colegas me bateram, chutaram, deram um soco, empurraram. () Sempre () Às vezes () Nunca

C12) OS COLEGAS FALARAM QUE IAM ME BATER, MACHUCAR, BRIGAR COMIGO. Ex.: Falaram: “vou te bater”; “vou te chutar”; “você vai ver só!” () Sempre () Às vezes () Nunca

C13) OS COLEGAS MEXERAM NAS MINHAS COISAS SEM EU DEIXAR OU PEGARAM COISAS MINHAS SEM PEDIR. Ex. Pegaram minha mochila ou outra coisa sem eu deixar.

() Sempre () Às vezes () Nunca

C14) EU FUI XINGADO POR COLEGAS. Ex.: Chamaram de chato, feio, burro, idiota, animal ou outras coisas que deixaram brabo ou triste. () Sempre () Às vezes () Nunca

C15) COLEGAS ME DEIXARAM DE FORA DA CONVERSA/BRINCADEIRA. Ex.: Os colegas não me deixaram conversar ou brincar com eles. () Sempre () Às vezes () Nunca

C16) OS COLEGAS ME CHAMARAM DE NOMES QUE EU NÃO GOSTEI. Ex.: Me chamaram de feio, baixinho, gordinho, burro e eu fiquei triste. () Sempre () Às vezes () Nunca

C17) OS COLEGAS ME ZOARAM.

Ex.: Ficaram jogando as minhas coisas para os outros rirem, me chamando de burro, chato, feio para os outros rirem de mim. () Sempre () Às vezes () Nunca

O ESTUDANTE PRECISOU DE AJUDA PARA RESPONDER AO QUESTIONÁRIO?

() SIM () NÃO

QUEM FEZ A LEITURA DO QUESTIONÁRIO?

() ESTUDANTE () PESQUISADOR

() PROFESSOR (A) () OUTRO(A) _____

MUITO OBRIGADO PELA SUA PARTICIPAÇÃO!

() OK

ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS/RESPONSÁVEIS

Eu, Josafá M. da Cunha, pesquisador da Universidade Federal do Paraná, convido você, professor, para participar de um estudo intitulado “**Vitimização entre pares no contexto escolar: O papel moderador das relações interpessoais**” que tem como finalidade examinar como o clima escolar e as estratégias utilizadas por professores estão associadas a vitimização entre pares e cybervitimização, ou seja, estão associadas a possíveis situações de conflitos e agressividade entre os alunos, que podem ocorrer face a face ou por meio virtual. Assim como, desenvolver e avaliar um treinamento com professores do ensino fundamental I para prevenção e enfrentamento da vitimização entre pares. Esta pesquisa envolverá alunos do 7º. ao 9º. ano do ensino fundamental, 1º a 3º do ensino médio e de escolas de educação básica na modalidade especial. Esse estudo se faz importante uma vez que pretende identificar práticas docentes, a qualidade das relações interpessoais, o clima escolar e a eficácia de uma intervenção voltada para a redução da vitimização entre os estudantes em contextos escolares. Bem como, fornecer subsídios para fortalecer o desempenho do professor em sua atuação diante de episódios de vitimização entre os alunos.

a) O objetivo desta pesquisa é examinar como o clima escolar e as estratégias utilizadas por professores estão associadas Ao *Bullying* e ao *Cyberbullying*, assim como desenvolver e avaliar um treinamento com professores do ensino fundamental I para prevenção e enfrentamento de conflitos e comportamentos agressivos entre os alunos.

b) Será agendado com a escola, um horário para o pesquisador ir até a sala de aula, onde será conversado com os alunos sobre essa pesquisa. Será solicitado que preencham questionários sobre o relacionamento deles com os colegas da escola, com os professores e sobre o uso de tecnologias, em três momentos durante o ano letivo. Após responderem os questionários, será perguntado o que acharam e como foi a experiência para eles, e quem quiser, poderá comentar a esse respeito. Essa atividade leva em torno de 40 minutos. Destacamos que a participação do aluno é voluntária.

c) Como já colocamos, a pesquisa será realizada na própria escola, em data e horário previamente agendado com a direção, professores e alunos.

d) Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução No. 466/3012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à dignidade dos participantes. No entanto, é possível que os participantes experimentem algum desconforto, talvez por lembrarem situações de conflitos com outras

crianças/adolescentes. Os pesquisadores estarão a disposição para conversar visando minimizar esse desconforto.

e) Ao participar dessa pesquisa, talvez a criança ou o adolescente não tenham nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o relacionamento entre os estudantes nas escolas e as ações adotadas por professores em situações de *Bullying*. Isso contribuirá para melhorar a qualidade da intervenção do professor com os alunos, facilitando o convívio saudável entre eles.

f) O pesquisador Josafá M. da Cunha, Psicólogo, Prof. Dr. do Programa de Pós Graduação em Educação da UFPR, responsável por este estudo, poderão ser contatado conforme descrito a seguir: (41) 3360-5147, josafas@gmail.com, endereço Rua General Carneiro, 400, Caixa Postal 315, Curitiba, Paraná, Teoria e Fundamentos da Educação – UFPR). O pesquisador está a disposição para responder a quaisquer dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

Rubricas Pais/Responsáveis _____
--

g) A participação do adolescente neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

h) Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Não será colocado nome do aluno no questionário respondido por ele. Os questionários respondidos pelos alunos e professores ficarão sob posse do pesquisador responsáveis, ligados ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. A divulgação dos resultados será realizada de maneira coletiva, resguardando a identidade dos participantes.

i) Os participantes e escolas envolvidos não terão nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa, bem como nada será pago por essa participação.

j) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordo com a participação do (a) estudante sob minha responsabilidade em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper a participação do (a) estudante sob minha responsabilidade a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para ele (a).

Eu autorizo e concordo voluntariamente que o (a) estudante sob minha responsabilidade participe deste estudo.

_____ Curitiba, _____ de _____ de
2017.

Pais/ Responsáveis

Dr. Josafá Moreira da Cunha.