

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DANIELE MARIA DE SOUZA GOTFRID

EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL COMO FATOR PROTETIVO CONTRA
VITIMIZAÇÃO ENTRE PARES ENVOLVENDO ESTUDANTES COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

CURITIBA

2025

DANIELE MARIA DE SOUZA GOTFRID

EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL COMO FATOR PROTETIVO CONTRA
VITIMIZAÇÃO ENTRE PARES ENVOLVENDO ESTUDANTES COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

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

Orientador: Prof. Dr. Josafá Moreira da Cunha

CURITIBA

2025

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Gotfrid, Daniele Maria de Souza.

Educação socioemocional como fator protetivo contra vitimização entre pares envolvendo estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) / Daniele Maria de Souza Gotfrid – Curitiba, 2025.

1 recurso on-line : PDF.

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

Orientador: Prof. Dr. Josafá Moreira da Cunha

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Transtornos do espectro autista. 3. Autismo. 4. Educação especial. 5. Violência – Prevenção. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **DANIELE MARIA DE SOUZA GOTFRID**, intitulada: **Educação socioemocional como fator protetivo contra vitimização entre pares envolvendo estudantes com transtorno do espectro autista (TEA)**, sob orientação do Prof. Dr. JOSAFÁ MOREIRA DA CUNHA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra 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, 06 de Agosto de 2025.

Assinatura Eletrônica

07/08/2025 11:54:14.0

JOSAFÁ MOREIRA DA CUNHA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

07/08/2025 13:43:21.0

CARLO SCHMIDT

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA)

Assinatura Eletrônica

07/08/2025 18:02:40.0

HELLEN TSURUDA AMARAL

Avaliador Externo (UNESPAR - FAP)

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho somente foi possível graças ao apoio, incentivo e dedicação de muitas pessoas, para as quais registro minha profunda gratidão.

Aos professores da Universidade Federal do Paraná agradeço pela oportunidade de realizar o curso de Mestrado e pela qualidade de ensino, da pesquisa e extensão, que marcaram de forma indelével minha trajetória acadêmica e pessoal.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Josafá Moreira da Cunha, manifesto especial reconhecimento pela orientação firme e sensível, pela generosidade intelectual e pela confiança depositada em meu percurso de pesquisa. Sua dedicação, competência e olhar crítico foram fundamentais para a construção deste trabalho e para meu amadurecimento como pesquisadora.

Aos membros da banca de defesa, Prof.^a Dra. Hellen Tsuruda Amaral e Prof. Dr. Carlo Schmidt, agradeço pelas leituras atentas, pelas contribuições valiosas e pelas reflexões que ampliaram as possibilidades deste estudo. Suas observações e críticas foram essenciais para o aprimoramento da pesquisa e para minha formação acadêmica.

Aos colegas de turma, deixo meu sincero agradecimento pela convivência, pelo companheirismo e pelas trocas ao longo dessa jornada. Cada diálogo, partilha de experiências e apoio mútuo representaram um elemento importante no processo de formação e na superação dos desafios enfrentados durante o curso.

À minha família, expresso meu mais profundo reconhecimento pelo apoio incondicional, pela paciência nos momentos de ausência e pela confiança que sempre depositaram em mim. Sem o suporte, o amor e a compreensão de cada um, a conclusão dessa jornada não teria sido possível.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para essa trajetória, deixo aqui minha gratidão e o desejo de que este trabalho represente não apenas uma conquista pessoal, mas também um passo a mais na construção coletiva do conhecimento.

RESUMO

Apesar dos avanços legais e pedagógicos voltados à inclusão escolar, estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) permanecem em maior risco de sofrer vitimização entre pares no ambiente escolar, o que compromete seu bem-estar socioemocional e sua trajetória acadêmica. Embora a literatura reconheça o papel da Educação Socioemocional (ESE) na promoção de ambientes inclusivos, ainda há uma lacuna de pesquisa no Brasil quanto à compreensão empírica de como práticas de ESE podem atuar como fator protetivo frente ao *bullying* e à exclusão de estudantes com TEA. Este estudo teve como objetivo investigar de que forma a educação socioemocional contribui para reduzir situações de vitimização entre pares envolvendo estudantes com TEA em escolas regulares. Especificamente, buscou-se responder se práticas sistemáticas de ESE, implementadas pelos professores, associam-se à menor evidência de experiências de bullying relatadas por esses estudantes. O método constituiu-se em um *survey* transversal, com aplicação de questionários adaptados a estudantes de 5 a 11 anos, matriculados em escolas regulares, que frequentavam também o atendimento educacional especializado (AEE). A coleta de dados incluiu itens referentes à percepção de vitimização e ao desenvolvimento de competências socioemocionais. As análises estatísticas foram realizadas com apoio do software SPSS, contemplando estatística descritiva, correlações e testes de diferenças entre grupos. Os resultados indicaram que estudantes com maior exposição a práticas de ESE apresentam menor envolvimento em situações de vitimização, evidenciando que competências como autorregulação, empatia e cooperação funcionam como fatores de proteção. Destaca-se, ainda, a relevância do suporte institucional e do clima escolar positivo como elementos mediadores dessa relação. Conclui-se que a pesquisa contribui para o avanço do conhecimento ao demonstrar empiricamente que a educação socioemocional é uma ferramenta eficaz na promoção da inclusão e no enfrentamento do bullying em contextos

escolares brasileiros. Além de suprir uma lacuna teórica, os achados oferecem subsídios práticos para políticas educacionais e formação docente, fortalecendo o compromisso com uma escola verdadeiramente inclusiva e equitativa.

Palavras-Chave: Educação Socioemocional. Transtorno do Espectro Autista. Inclusão Escolar. Vitimização Entre Pares. Clima Escolar.

ABSTRACT

Despite legal and pedagogical advances towards inclusion, students with Autism Spectrum Disorder (ASD) remain at higher risk of peer victimization in school settings, which compromises their socio-emotional well-being and academic trajectory. Although the literature recognizes the role of Social and Emotional Learning (SEL) in promoting inclusive environments, there is still a research gap in Brazil regarding empirical evidence on how SEL practices may act as protective factors against bullying and exclusion. This study aimed to investigate how SEL contributes to reducing peer victimization among students with ASD in mainstream schools. Specifically, it sought to determine whether systematic SEL practices implemented by teachers are associated with lower rates of bullying experiences reported by these students. The method consisted of a cross-sectional survey, with questionnaires adapted for students aged 5 to 11 years, enrolled in mainstream schools and attending Special Education Services (AEE). Data collection included items concerning perceptions of victimization and socio-emotional competence development. Statistical analyses were conducted using SPSS software, comprising descriptive statistics, correlations, and group difference tests. Results indicated that students with greater exposure to SEL practices reported lower involvement in victimization situations, demonstrating that competencies such as self-regulation, empathy, and cooperation function as protective factors. Furthermore, institutional support and a positive school climate emerged as mediating elements of this relationship. The study advances knowledge by providing empirical evidence that Social and Emotional Learning is an effective tool for promoting inclusion and addressing bullying in Brazilian school contexts. In addition to filling a theoretical gap, the findings offer practical implications for educational policies and teacher training, reinforcing the commitment to a truly inclusive and equitable school.

Keywords: Social and Emotional Learning. Autism Spectrum Disorder. School inclusion.
Peer victimization. School climate.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Compreensão do Transtorno do Espectro Autista (TEA)	23
Figura 2 - Fundamentos da Educação Socioemocional	27
Figura 3 - Comparação da BNCC e PNEEPEI	31
Figura 4 - Distribuição Demográfica dos Participantes do Estudo	48
Figura 5 - Distribuição Demográfica e de Suporte dos Participantes do Estudo	49
Figura 6 - Comparação de Gênero e Nível de Suporte em Estudantes	50
Figura 7 - Resultado da percepção dos estudantes sobre vitimização-Estudo 1	51
Figura 8 - Resultado da percepção dos estudantes sobre vitimização-Estudo 2	52
Figura 9 - Resultado da percepção dos estudantes sobre o desenvolvimento de estratégias	52
Figura 10 - Resultado da percepção dos estudantes sobre situações acerca do uso de suas competências	53
Figura 11 - Resultado da percepção dos estudantes sobre situações de intimidação	54
Figura 12 - Resultado da percepção dos estudantes sobre situações de agressão	55
Figura 13 - Resultado da percepção dos estudantes sobre vitimização	56

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Escalas, subescalas e itens em Pesquisa Escolar de Delaware – Versão Estudante (original e adaptada) – 2015	41
Tabela 2 - Escala de agressão e vitimização (EVAP) – versão original e adaptada	43
Tabela 3 - Seções da pesquisa (da terceira à sétima)	45
Tabela 4 - Dados sociodemográficos dos participantes do Estudo 1	48
Tabela 5 - Dados sociodemográficos dos participantes do Estudo 2	49
Tabela 6 - Correlação entre estratégias e competências socioemocionais	58
Tabela 7 - Correlação entre estratégias e vitimização	59
Tabela 8 - Correlação entre competências socioemocionais e vitimização	60

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 OBJETIVOS	20
3 REVISÃO DE LITERATURA.....	21
3.1 Transtorno do Espectro Autista – TEA	21
3.2 Educação Socioemocional	24
3.3 Educação Socioemocional e a Base Nacional Comum Curricular	29
3.4 Educação Socioemocional e vitimização entre pares.....	33
4 MÉTODO	36
4.1 Participantes	39
4.2 Aplicação do questionário.....	39
4.3 Procedimentos de Análise	47
5 RESULTADOS	48
6 DISCUSSÃO	62
7 REFERÊNCIAS.....	67

1 INTRODUÇÃO

A escola deveria ser um espaço de aprendizado e crescimento para todos os estudantes, porém, para muitas pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o ambiente escolar pode ser marcado por desafios sociais e emocionais significativos, incluindo a vitimização e *bullying* por parte dos colegas. Este estudo propõe investigar o papel da educação socioemocional no desenvolvimento de competências socioemocionais que podem atuar como fator protetivo contra a vitimização entre pares em estudantes com TEA. Ao avaliar a percepção desses estudantes sobre as estratégias de educação socioemocional utilizadas por seus professores e examinar a relação entre essas práticas e o envolvimento em situações de vitimização, buscamos compreender como a promoção dessas competências pode contribuir para um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor.

A partir da promulgação da Lei 12.764/12, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, as pessoas com TEA passam a ser consideradas pessoas com deficiências para todos os efeitos legais (Brasil, 2012). Em 2015, é aprovada a Lei Federal nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que podemos considerar como sendo um dos mais importantes instrumentos de emancipação civil e social dessa parcela da sociedade. O capítulo I, artigo 1º, informa que essa lei é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania”. Esses marcos normativos não apenas reconhecem os direitos das pessoas com TEA, mas também estabelecem diretrizes para sua inclusão efetiva na sociedade, especialmente no ambiente escolar. Assim, tornam-se fundamentais para promover práticas educacionais inclusivas que garantam o acesso à educação de qualidade e o desenvolvimento integral desses indivíduos.

A inclusão busca melhorar o ambiente educacional e social, considerando a diversidade dos estudantes. Os principais componentes desse conceito envolvem identificar e eliminar barreiras, promover a presença, participação e aproveitamento de todos os estudantes, com foco especial nos grupos que podem enfrentar risco de exclusão, marginalização ou fracasso (Unesco, 2005). Não se

trata apenas de inseri-las no ambiente escolar, mas de proporcionar condições que possibilitem o desenvolvimento de suas competências socioemocionais, promovendo sua autonomia e inclusão social. Evidências mostram que o desenvolvimento de competências socioemocionais é fundamental para resultados positivos na vida dos estudantes, como sucesso acadêmico, melhor saúde mental e maior engajamento cívico (OECD, 2024). Portanto, a inclusão deve ser entendida como uma prática transformadora, que garanta a todas as crianças, incluindo aquelas com TEA, a oportunidade de alcançar seu potencial máximo em um ambiente educacional acolhedor e equitativo.

A inclusão, conforme estabelecido pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência, tem o objetivo de assegurar os direitos das pessoas com deficiência, promover a equiparação de oportunidades, proporcionar autonomia e oferecer acessibilidade em todo o território brasileiro (Brasil, 2015). No capítulo IV dessa lei, destaca-se o direito à educação e, paralelamente, ressalta-se o direito a uma educação segura, sem que a pessoa com deficiência seja alvo de violências e discriminação. “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (art. 27, parágrafo único). Desde a promulgação dessas legislações, a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas de educação básica regulares tem crescido significativamente. No entanto, esse avanço trouxe novos desafios, especialmente o aumento do risco de envolvimento desses estudantes em situações de *bullying* (Oliveira & Schmidt, 2023), o que pode prejudicar sua trajetória escolar e outros aspectos do desenvolvimento. Essa realidade torna evidente a necessidade de estudos que explorem como práticas pedagógicas, como a educação socioemocional, podem representar um recurso protetivo no desenvolvimento de crianças e adolescentes, promovendo ambientes escolares mais inclusivos e seguros.

O interesse pelo estudo do tema envolvendo estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) deu-se em razão da minha prática pedagógica no ambiente de escolas regulares de educação básica e do atendimento educacional especializado (AEE). Trabalhando diariamente com crianças e estudantes com TEA, nas mediações entre o atendimento realizado no AEE e a escola de educação

básica regular, tive a oportunidade de presenciar e mediar várias situações de interação social, em que os estudantes com TEA apresentam dificuldades que muitas vezes são decorrentes de prejuízos relacionados a competências socioemocionais e ao funcionamento do contexto escolar (Rowley et al., 2012; Zablotsky et al., 2012).

As relações sociais desenvolvidas no ambiente escolar são importantes para a construção de vínculos com a aprendizagem; também é importante, para um bom convívio social, que os estudantes construam vínculos de amizade e que sejam aceitos em grupos, mas infelizmente o que observamos no ambiente escolar é que a grande maioria dos estudantes com TEA possuem prejuízos significativos nas relações sociais vivenciadas no cotidiano da escola, dessa forma, são frequentemente colocados em situações de vulnerabilidade, o que pode aumentar as chances de serem vítimas de *bullying*, podendo acarretar prejuízos ao desenvolvimento saudável e ao bem-estar psicossocial desses estudantes (Bitsika & Sharpley, 2014; Sofronoff et al., 2011).

Além das dificuldades sociais, muitos indivíduos com TEA apresentam dificuldades no que diz respeito à interpretação da linguagem, que pode se apresentar de maneira literal, sem a compreensão de ironias e metáforas, por exemplo. Isso tende a dificultar a compreensão das regras sociais, em virtude do não entendimento das situações em que a linguagem é usada de maneira figurada, como no caso de piadas (Jahromi et al., 2012, Kloosterman et al., 2014). Além disso, os comportamentos restritos e repetitivos, juntamente com o hiperfoco, muitas vezes fazem com que sejam marginalizados no contexto escolar, o que aumenta sua vulnerabilidade a situações de violência na escola.

Apesar dos avanços e das discussões sobre inclusão social e educacional, ainda se observa que estudantes com TEA, juntamente com outras minorias sociais, enfrentam maior risco de envolvimento em situações de violência no ambiente escolar, como discriminação, preconceito e vitimização entre pares (Maiano et al., 2016). Enquanto a violência representa um dos maiores desafios que captura a atenção da sociedade, muitas ações destinadas a prevenir ou combater essas

violências permanecem restritas ao campo teórico ou dos marcos normativos, sem alcançar a efetividade prática necessária para transformar essas situações (Cunha, 2018).

Embora os marcos legais e teóricos sirvam de base para a promoção da inclusão, ainda persiste uma lacuna na literatura nacional quanto à compreensão aprofundada dos mecanismos que ligam as práticas de educação socioemocional à proteção dos estudantes com TEA. Em outras palavras, pouco se sabe, de forma empírica, sobre como intervenções que visem fortalecer competências como autorregulação, empatia e comunicação podem efetivamente reduzir a incidência de vitimização entre pares no contexto da educação inclusiva brasileira.

Nesse contexto, o presente estudo busca suprir uma importante lacuna: embora se reconheça a relevância da ESE para a promoção de ambientes escolares mais inclusivos, pouco se sabe de que forma práticas sistemáticas de educação socioemocional se traduzem, de maneira mensurável, na redução da vitimização entre pares de estudantes com TEA. Assim, a hipótese adotada é a de que estudantes com maior exposição e continuidade em práticas de educação socioemocional apresentarão níveis significativamente menores de vitimização. Paralelamente, postula-se que um ambiente escolar que ofereça suporte especializado adequado se correlaciona negativamente com a incidência de comportamentos de *bullying*.

Dessa forma, ao operacionalizar essas hipóteses por meio de instrumentos adaptados e análise estatística dos dados, este estudo surge com o intuito de preencher essa lacuna, contribuindo para uma discussão mais fundamentada e prática sobre as potencialidades da ESE como instrumento de proteção para estudantes com TEA. A pesquisa se fundamenta na percepção dos próprios estudantes, explorada por meio de questionários adaptados e instrumentos que permitem uma compreensão dos desafios vivenciados por esse grupo. Ao detalhar o perfil dos estudantes – que variam de 5 a 11 anos, com predominância do sexo masculino – e considerando as particularidades dos níveis de suporte identificados, o estudo oferece uma visão integrada das experiências de vitimização e das possibilidades de intervenção pedagógica na promoção de um ambiente escolar mais inclusivo e seguro.

Assim, este estudo não só esclarece aspectos pouco explorados na literatura, mas também oferece subsídios práticos que podem orientar a implementação de políticas educacionais mais eficazes e humanizadas, pautadas na valorização das potencialidades e necessidades específicas dos estudantes com TEA.

A implementação da ESE nas escolas tem se mostrado uma estratégia eficaz para promover competências e habilidades necessárias para identificar e reconhecer emoções, desenvolver relações positivas, tomar decisões responsáveis diante de desafios e cultivar a empatia e o cuidado com os outros (Motta & Romani, 2019), com benefícios consistentes em diversos domínios do desenvolvimento (Durlak et al., 2011; Cipriano et al., 2023). Além disso, diversos programas de intervenção relacionados à prevenção da violência incluem a promoção de competências socioemocionais como componente crítico (Cunha et al., 2023).

Essas competências socioemocionais, que englobam aspectos cognitivos, afetivos e comportamentais, são essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes, influenciando a forma como eles pensam, sentem e agem (Schoon, 2021; Weissberg et al., 2015). Elas moldam a maneira como nos relacionamos conosco e com os outros, como estabelecemos metas, tomamos decisões e enfrentamos adversidades, sendo fundamentais não apenas para o sucesso escolar, mas para a vida em geral (Casel, 2020). Portanto, é crucial que as escolas invistam em estratégias inclusivas baseadas nos princípios da educação socioemocional, capacitando professores e criando ambientes acolhedores que assegurem que todas as crianças, independentemente de suas diferenças e necessidades específicas, tenham acesso a uma educação de qualidade. Essas estratégias não apenas fomentam o desenvolvimento de competências socioemocionais, como também preparam os estudantes para uma convivência saudável e inclusiva ao longo de suas vidas.

Diversos estudos demonstram que a educação socioemocional pode atuar como um fator protetivo contra a vitimização escolar, promovendo a inclusão e fortalecendo o bem-estar dos estudantes. Segundo Cipriano et al. (2023), programas de intervenção que enfatizam a tomada de perspectiva e habilidades de comunicação reduzem significativamente comportamentos de agressão

e exclusão social. No contexto da educação inclusiva, compreender a inter-relação entre essas abordagens e suas implicações na escola regular é essencial para fomentar práticas mais eficazes.

Sendo assim, o presente estudo tem como objetivo compreender de que forma a adoção de práticas de educação socioemocional contribui para a promoção de competências socioemocionais e para a prevenção da vitimização entre pares envolvendo estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Considerando que esses estudantes podem enfrentar desafios específicos no desenvolvimento de habilidades socioemocionais e estão mais suscetíveis a situações de vitimização, é fundamental investigar intervenções que possam promover seu bem-estar e inclusão social no ambiente escolar. A questão central que orienta esta pesquisa é: O desenvolvimento de competências socioemocionais em estudantes com TEA, considerando o contexto da escola regular, pode ser considerado um fator de proteção em relação ao envolvimento desses estudantes em situações de vitimização entre pares?

O estudo parte do pressuposto de que a implementação de estratégias de educação socioemocional nas escolas, em especial por professores, contribui significativamente para o desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes com TEA. À medida que estudantes com TEA desenvolvem tais competências, envolvem-se em relações interpessoais de forma mais positiva, fortalecendo os vínculos com professores e outros estudantes, atuando como um fator protetivo contra a vitimização entre pares.

A relevância deste estudo reside na possibilidade de fornecer evidências empíricas sobre o papel da educação socioemocional como estratégia de inclusão e proteção de estudantes com TEA no contexto da educação básica no Brasil. Ao compreender melhor como essas estratégias impactam a vivência escolar desses estudantes, espera-se contribuir para a elaboração de políticas educacionais e práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes, promovendo ambientes escolares mais seguros e acolhedores para todos.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Compreender de que forma a adoção de práticas de educação socioemocional contribui para a promoção de competências socioemocionais e para a prevenção da vitimização entre pares envolvendo estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

2.2 Objetivos específicos

- Avaliar a percepção dos estudantes com TEA sobre as práticas de educação socioemocional utilizadas por seus professores.
- Investigar como essas estratégias estão associadas às competências socioemocionais e à vitimização nesses estudantes.

3 REVISÃO DE LITERATURA

3.1 Transtorno do Espectro Autista – TEA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), também conhecido como autismo, teve sua primeira menção em 1911 pelo psiquiatra Eugen Bleuler. Ele utilizou esse termo para descrever o retraimento interior e a fuga da realidade observados em indivíduos com esquizofrenia (Cunha, 2017). A palavra “autismo” tem origem no grego “autós”, que significa “de si mesmo”. Em 1943, o psiquiatra austríaco Leo Kanner definiu o autismo infantil como um distúrbio autístico do contato afetivo; em 1944 o pediatra austríaco Hans Asperger introduziu o conceito de psicopatia autista em seus estudos, e ambos os pesquisadores definiram algumas características específicas dessa condição, como dificuldades nas relações afetivas, apreço pela solidão, inabilidades na comunicação verbal, potencial cognitivo elevado, comportamentos ritualísticos e predominância observada no sexo masculino (Malheiros, et al. 2017; Cunha, 2017).

A origem do TEA ainda não é completamente compreendida, e muitos estudos têm investigado os fatores genéticos relacionados ao transtorno. Além disso, influências neurobiológicas indicam uma forte influência genética; atualmente, o TEA é entendido como um transtorno comportamental complexo com múltiplas causas, que envolvem tanto fatores genéticos, quanto ambientais (Malheiros et al., 2017).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento que tem apresentado um aumento significativo na quantidade de diagnósticos, ainda que alguns sejam tardios. Um estudo de Talantseva et al. (2023), aponta uma prevalência global estimada de 72 casos de TEA por 10.000 habitantes, com variações relevantes: maior prevalência em países de alta renda e na América do Norte (cerca de 1%) e menor na Ásia (0,4%). O estudo também destaca que a prevalência aumentou de forma significativa nas últimas décadas, especialmente em países como os Estados Unidos, onde os números saltaram de 67/10.000 no ano 2000 para 230/10.000 no ano de 2018. De acordo com

Talantseva et al. (2023), esse aumento não necessariamente reflete maior incidência real, mas sim mudanças nos critérios diagnósticos, maior conscientização social e ampliação dos serviços de saúde e inclusão.

O Transtorno do Espectro Autista – TEA vem sendo conceituado de diferentes formas e com diversos nomes desde a terceira edição do *Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais* (DSM-3), que é publicado pela Associação Americana de Psiquiatria. Esse manual fornece as nomenclaturas e os critérios para o diagnóstico dos transtornos mentais. Na atual versão do DSM (o DSM-5-TR), passou-se a englobar todas as subcategorias do autismo em um único diagnóstico denominado TEA, que compreende a um grupo de indivíduos que apresentam alterações com diferentes graus de severidade nas seguintes áreas do desenvolvimento: déficits persistentes na comunicação e interação social e padrões restritos de comportamento, interesses e atividades (Paula et al., 2017; DSM-5-TR, 2022). O diagnóstico de TEA é clínico, e as manifestações devem estar presentes desde o início da infância, porém, podem parecer se intensificar a partir da idade em que as demandas sociais passam a ser mais exigidas (Assumpção, Júnior & Kuczynski, 2015).

Nessa nova conceituação, presente no DSM-5-TR, a classificação do TEA deixou de seguir um modelo que organizava as diversas características do autismo em subgrupos distintos, resultando em diagnósticos diferentes com critérios específicos, e passou a ser definido através dos níveis de gravidade, considerando a necessidade de suporte apresentado, sendo classificado da seguinte forma: Nível 1 ou leve com necessidade de pouco suporte; nível 2 ou moderado necessita de suporte substancial e nível 3 ou severo necessita de suporte muito substancial ou total (DSM-5-TR, 2022).

Em síntese, o TEA apresenta desafios específicos na comunicação e interação social, que podem impactar significativamente a experiência dos estudantes em ambientes educacionais inclusivos. A classificação do TEA no DSM-5-TR destaca a importância de fornecer apoio individualizado, com base no nível de gravidade e nas necessidades

específicas de cada estudante (Assumpção Júnior & Kuczynski, 2015; DSM-5-TR, 2022). À medida que a prevalência de diagnósticos de TEA continua a aumentar, torna-se essencial que educadores e formuladores de políticas considerem não apenas o apoio acadêmico, mas também o suporte social e emocional necessário para esses estudantes. As seções seguintes discutirão como a educação socioemocional pode desempenhar um papel fundamental no enfrentamento dos desafios únicos vividos por estudantes com TEA, promovendo sua inclusão e bem-estar em contextos escolares.

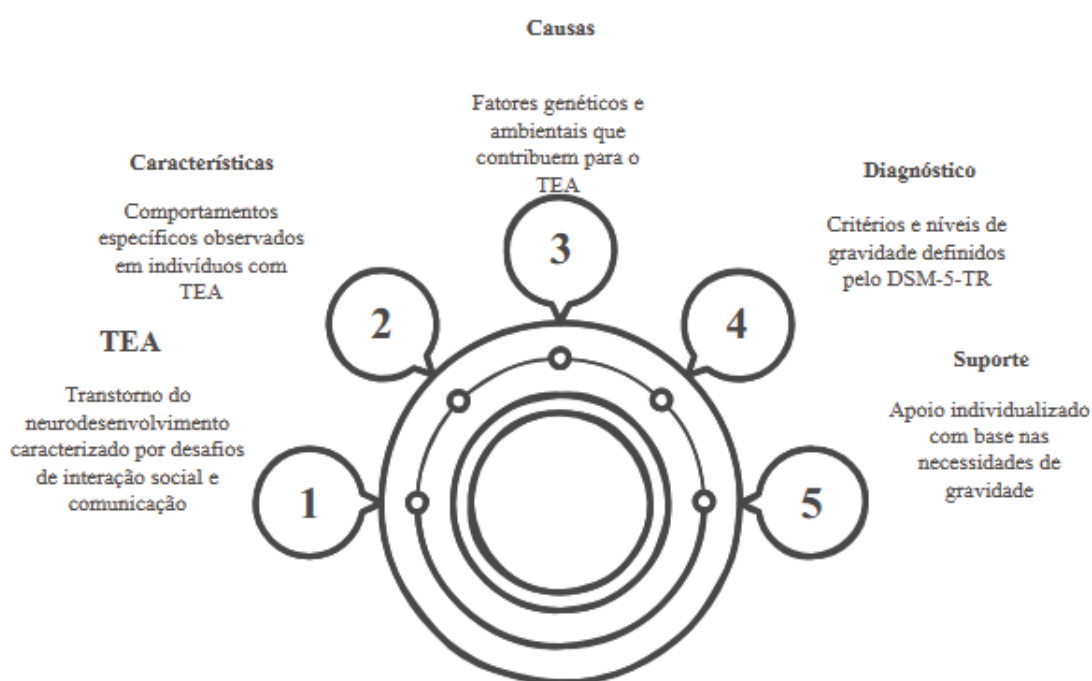


Figura 1

Compreensão do Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Nota. Elaborado pela autora.

Conforme articulado pela perspectiva dos sistemas relacionais de desenvolvimento (Overton, 2014), o desenvolvimento humano é um processo contínuo e dinâmico que emerge das interações recíprocas entre indivíduos e os diversos contextos em que se inserem, abrangendo fatores biológicos, psicológicos e sociais. Essa orientação teórica

ênfatiza a intrincada interconexão de diferentes domínios do desenvolvimento, que são moldados ao longo do tempo por meio de interações contínuas indivíduo $\Leftrightarrow$ contexto. Aplicar essa perspectiva ao estudo do TEA alinha-se à visão de que as trajetórias de desenvolvimento atípico, como as observadas no TEA, devem ser entendidas como um produto da interação entre características individuais e fatores contextuais.

Além disso, o sistema de desenvolvimento relacional permite explorar como o desenvolvimento socioemocional em crianças com TEA pode ser potencializado quando se considera a interação entre fatores contextuais, como o apoio familiar e escolar. Ao focar em intervenções que reconhecem a plasticidade do desenvolvimento, este estudo busca identificar trajetórias de crescimento que podem ser promovidas em ambientes educacionais inclusivos e de apoio.

Essa articulação é reforçada por estudos como o de Patterson et al. (2016), que destacam que atrasos iniciais em áreas como habilidades motoras podem ter um efeito em cascata no desenvolvimento da linguagem e da interação social. Dessa forma, abordar o TEA por meio da perspectiva de processos de desenvolvimento permite que se entenda melhor como intervenções podem modificar esses processos, promovendo a equidade. Esta dissertação visa contribuir para a criação de ambientes educacionais que favoreçam o desenvolvimento integral de crianças com TEA, proporcionando o suporte necessário para que alcancem seu potencial máximo em termos de competências socioemocionais por meio de práticas de educação socioemocional.

3.2 Educação Socioemocional

O desenvolvimento de competências socioemocionais refere-se ao processo de aquisição de competências necessárias para um relacionamento saudável consigo mesmo e com os outros (Córdova Pena et al., 2020). As habilidades socioemocionais se manifestam através de padrões de pensamentos, sentimentos e comportamentos, que podem ser

moldados e aprendidos tanto em ambientes formais como informais de aprendizagem. Elas são de extrema importância para o sucesso acadêmico e para o desenvolvimento ao longo da vida (Córdova Pena et al., 2020). Pesquisas demonstram que essas habilidades são fundamentais para que os estudantes enfrentem adversidades de forma assertiva, sintam-se seguros em suas ações e desfrutem de interações sociais positivas (Santos et al., 2018).

Essas competências são essenciais, não apenas para o sucesso escolar, mas para a vida como um todo. Elas influenciam diretamente a maneira como os indivíduos percebem e respondem ao mundo ao seu redor, proporcionando uma base sólida para relações saudáveis e decisões responsáveis em contextos complexos e desafiadores (Casel, 2020). A educação socioemocional oferece aos estudantes a oportunidade de aprofundar-se em interesses específicos, além de aprender a gerenciar suas emoções e agir com empatia, aspectos fundamentais para o desenvolvimento pessoal e social. Essa combinação permite que o indivíduo enfrente as adversidades da vida de maneira assertiva, sentindo-se seguro em suas ações, desfrutando de interações prazerosas.

A educação socioemocional ganha destaque no contexto brasileiro a partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento normativo que define as aprendizagens essenciais para todos os estudantes ao longo da educação básica, enfatizando o desenvolvimento integral e a formação humana plena (Brasil, 2018). A BNCC reconhece que a aprendizagem deve transcender o domínio cognitivo, incorporando dimensões emocionais e sociais relevantes, não apenas para o sucesso acadêmico, mas especialmente para a vida em sociedade. Existem diversas taxonomias abordando a definição de competências socioemocionais (Córdova Pena et al., 2020; Schoon, 2021) e, neste trabalho, essas competências serão definidas por meio de uma abordagem sistêmica da educação socioemocional, compreendendo como a comunidade escolar é vista como coparticipante no desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes (Carvalho, 2021). Essa abordagem destaca que o desenvolvimento de competências

socioemocionais envolve um processo de construção coletiva, em que as interações entre escola, família e comunidade desempenham papel fundamental na promoção de um ambiente inclusivo e acolhedor que favorece esse desenvolvimento. O foco vai além da simples mudança em manifestações comportamentais, afetivas e cognitivas, mas oferece uma plataforma para que estudantes possam interagir com seus contextos próximos e mais amplos de forma positiva.

Ao considerarmos o impacto da educação socioemocional, especificamente em estudantes com TEA, é importante ressaltar que a criação de ambientes acolhedores, baseados na reciprocidade e na confiança, pode mitigar a marginalização, tornando-se um fator de proteção, e promovendo a inclusão efetiva desses estudantes no ambiente escolar. A implementação de uma política voltada para a escola inclusiva deve ter início nas interações interpessoais entre os estudantes e o professor, que devem ser marcadas pela reciprocidade, equilíbrio de poder e afetividade (Krebs, 2005).

A educação socioemocional pode desempenhar um papel importante na promoção da equidade educacional, o que é especialmente relevante no contexto brasileiro, em que as desigualdades socioeconômicas e os desafios para a inclusão de pessoas com deficiências ainda são obstáculos para a sua concretização. O desenvolvimento de competências socioemocionais, como a empatia, autorregulação e a comunicação, possibilita a construção de ambientes de aprendizagem mais equitativos e democráticos, onde as diferenças são respeitadas e valorizadas. Para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), essas competências são essenciais, pois promovem uma melhor integração social e emocional dentro e fora do ambiente escolar.

Estudos recentes, como os de Cipriano (2023), mostram que a implementação de programas de educação socioemocional não só melhora a convivência escolar e as relações entre pares, mas também resulta em ganhos acadêmicos significativos e na redução de comportamentos de risco. Estudantes favorecidos com esses programas apresentam maior

autorregulação, resiliência e habilidades sociais, o que é especialmente importante para estudantes com TEA, que muitas vezes enfrentam desafios adicionais em suas interações sociais e emocionais. Para esses estudantes, a educação socioemocional oferece ferramentas essenciais para superar barreiras de comunicação, compreender melhor suas próprias emoções e as dos outros, e construir relacionamentos mais saudáveis com seus pares e professores.

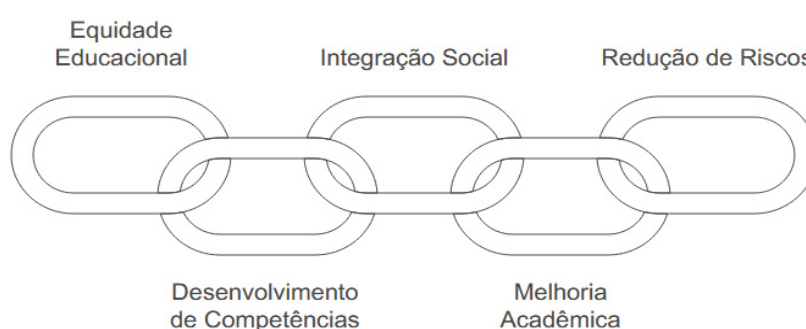


Figura 2

Fundamentos da Educação Socioemocional

Nota. Elaborado pela autora.

A educação socioemocional, ao abordar diretamente as necessidades emocionais e sociais dos estudantes com TEA, cria um ambiente escolar mais inclusivo e preparado para apoiar o desenvolvimento de todos os estudantes, atendendo também suas necessidades específicas (Dale et al., 2022). O seu impacto, nesses casos, vai além do ambiente escolar. Ele influencia a vida pessoal e social desses estudantes, proporcionando-lhes um recurso que pode refletir-se em outros aspectos de sua vida.

Além disso, como enfatizado por Santos et al. (2018), as competências socioemocionais bem desenvolvidas são preditoras de uma melhor saúde mental, bem-estar e satisfação nos relacionamentos. Esse fator é crucial, considerando que muitos estudantes com TEA enfrentam desafios de saúde mental, incluindo ansiedade e depressão (Accardo et

al., 2024), que podem ser exacerbados pela dificuldade em navegar nas interações sociais. Um ambiente escolar que promove a educação socioemocional pode atuar como um fator protetivo para esses estudantes, reduzindo o risco de desenvolvimento de transtornos emocionais e promovendo o bem-estar em ambientes escolares.

No contexto brasileiro, em que o tempo que as crianças passam na escola tem aumentado com a implementação do período integral, é essencial refletir sobre a influência do ambiente na promoção da saúde mental e física dos estudantes. Fortalecer a capacidade de educadores e instituições escolares para a promoção de competências socioemocionais em estudantes pode contribuir para enfrentar os desafios em contextos de desigualdade (Abed, 2016). Nesse sentido, a educação socioemocional não é apenas uma ferramenta pedagógica, mas uma estratégia essencial de promoção de saúde e bem-estar dentro do espaço escolar.

Para que os estudantes tenham sucesso na aprendizagem, é preciso que, além das habilidades cognitivas, também desenvolvam a capacidade de regular suas emoções, pensamentos e comportamentos. Essa capacidade de autorregulação é fundamental para que eles participem de forma satisfatória nas situações de aprendizagem e estabeleçam relacionamentos saudáveis com seus pares e com seus professores. Estes, por sua vez, através de atividades em sala de aula, podem desempenhar um papel crucial no desenvolvimento dessas habilidades de autorregulação nos estudantes (Santos, 2000). O professor, assim, atua como mediador, não apenas do conhecimento, mas do desenvolvimento socioemocional, criando as condições para que todos os alunos, incluindo aqueles com TEA, possam desenvolver plenamente seu potencial. Portanto, a educação socioemocional, quando aliada a uma política inclusiva nas escolas, tem o potencial de transformar o ambiente escolar em um espaço seguro e que promove o desenvolvimento positivo de todos os estudantes.

3.3 Educação Socioemocional e a Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2018, é um documento normativo que tem a função de explicitar os fundamentos norteadores para a construção de um currículo universal, identificando os conhecimentos e competências que devem ser desenvolvidos por todos os estudantes durante seu percurso acadêmico. A BNCC direciona a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2018). Dessa forma, o documento tenta explicitar o compromisso com a educação integral, ressaltando que a educação básica deve contemplar o desenvolvimento humano de maneira holística. Isso significa que ela rompe com visões reducionistas que apenas supervalorizam a dimensão cognitiva, promovendo uma abordagem que tenta integrar diversas competências de forma equilibrada.

Ao enfatizar a importância das competências socioemocionais, a BNCC reconhece que o desenvolvimento dos estudantes não se restringe apenas à aquisição de conhecimentos acadêmicos, mas também engloba a capacidade de lidar com as próprias emoções, relacionar-se com os outros e abordar desafios cotidianos. Essa abordagem é especialmente relevante para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que frequentemente enfrentam dificuldades nas interações sociais e na compreensão de nuances emocionais. A inclusão das competências socioemocionais no currículo possibilita que essas crianças desenvolvam competências essenciais para sua inclusão social, contribuindo para a redução de situações de violência e promovendo um ambiente escolar mais acolhedor e respeitoso.

A BNCC destaca, dentro de dez competências gerais que devem estar presentes nas práticas pedagógicas (Brasil, 2018), vários elementos que estão relacionados com a educação socioemocional, abordando aspectos como o autoconhecimento e autocuidado, o exercício da empatia, do diálogo, e a resolução pacífica de conflitos, além do compromisso com a construção de relações democráticas e inclusivas (Brasil, 2018). Essas competências são fundamentais para todos os estudantes, mas tem um impacto ainda mais significativo para

aqueles com TEA, que podem apresentar desafios na identificação e expressão de emoções, na comunicação e na interação social. Ao incorporar essas competências no currículo, os educadores são orientados a promover atividades e estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento socioemocional de todos os alunos, criando oportunidades para que crianças com TEA participem ativamente do cotidiano escolar, desenvolvendo competências socioemocionais em um ambiente seguro e inclusivo. Isso não apenas beneficia o aluno com TEA, mas também promove uma cultura de empatia, respeito às diferenças e cooperação, o que ajuda a prevenir situações de violência no contexto escolar.

Além da BNCC, é relevante reconhecer o papel da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), criada em 2008, para a garantia do direito à educação de qualidade para todos, incluindo pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Lima et al., 2024). A BNCC reconhece a importância da atenção à diversidade e a necessidade de contemplar conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes. Além disso, o documento orienta os educadores a adotarem estratégias de ensino que valorizem as diferenças individuais, o que inclui a utilização de recursos pedagógicos diversificados, a adaptação de materiais e atividades, e a criação de espaços que favoreçam a interação positiva entre todos os estudantes. Ao fomentar um ambiente inclusivo e acolhedor, é possível reduzir barreiras relacionadas à exclusão ou vitimização de alunos com TEA, incentivando uma cultura escolar baseada no respeito, na solidariedade e na valorização da diversidade.

Característica	BNCC	PNEEPEI
Objetivo	Diretrizes curriculares universais	Garantir o direito à educação de qualidade
Foco	Desenvolvimento humano holístico	Educação inclusiva para deficiências
Competências	Desenvolvimento de habilidades socioemocionais	Atenção à diversidade
Estratégias	Adaptar métodos de ensino	Valorizar as diferenças individuais

Figura 3

Comparação da BNCC e PNEEPEI

Nota. Elaborado pela autora.

Incluir atividades que promovam a interação entre estudantes com diferentes habilidades é fundamental para a construção de uma escola inclusiva e acolhedora. Projetos colaborativos e eventos culturais, quando bem estruturados, podem não apenas fortalecer os relacionamentos entre estudantes, mas também valorizar suas diversidades enquanto recebem apoio em suas necessidades específicas. A criação de ambientes estruturados e previsíveis, conforme descrito por Roberts e Webster (2020), é essencial para facilitar a interação de alunos com TEA em atividades de grupo. Por exemplo, projetos que envolvam trabalho em grupo permitem que alunos com TEA interajam com seus pares em contextos estruturados, facilitando a comunicação e a colaboração. Atividades como rodas de conversa e dinâmicas de grupo podem promover a empatia e a compreensão mútua, reduzindo preconceitos e estereótipos.

A formação de professores é outro fator de grande importância. Capacitar educadores para reconhecer e apoiar as necessidades socioemocionais dos estudantes é essencial. Professores precisam de conhecimento especializado para ajustar o ambiente, o currículo e a instrução, conforme destacado por Roberts e Webster (2020), visando proporcionar o

suporte adequado para estudantes com TEA e outros com necessidades diversas. Os docentes podem aprender estratégias para promover a inclusão, adaptar o currículo e criar um ambiente de aprendizagem positivo para todos. Nesse sentido, programas de formação continuada que abordem as especificidades do TEA e promovam a compreensão das competências socioemocionais são fundamentais. A abordagem dessas competências, quando alinhada a uma estratégia de inclusão de toda a escola, fortalece o papel dos professores como mediadores e facilitadores do desenvolvimento integral (Roberts & Webster, 2020). Professores bem preparados estão mais aptos a identificar sinais de dificuldades socioemocionais, a implementar intervenções adequadas e a mediar conflitos que possam surgir no ambiente da escola. Além disso, a conscientização de toda a comunidade escolar para as questões relacionadas ao TEA e à inclusão contribui para a construção de uma cultura mais empática, acolhedora e criticamente comprometida com a inclusão dentro e fora de contextos escolares.

A promoção de competências cognitivas permanece relevante diante desses novos marcos normativos e abordagens educativas. No entanto, atualmente, é preciso integrar competências cognitivas com as competências socioemocionais. Essa mudança tem sido observada nas políticas públicas de vários países, reconhecendo a relevância dessa abordagem em diferentes contextos (Santos, 2018). Essa mudança de paradigma reflete a compreensão de que competências como a empatia, cooperação e comunicação eficaz são fundamentais para o desenvolvimento pessoal e para a convivência em sociedade. No contexto educacional, isso significa que as escolas têm a responsabilidade de promover não apenas o desenvolvimento intelectual dos estudantes, mas também de prepará-los para lidar com as emoções, construir relacionamentos saudáveis e atuar de forma ética e responsável na sociedade.

A BNCC (Brasil, 2018), em consonância com a PNEEPEI (Brasil, 2008), estabelece diretrizes fundamentais para a promoção da educação socioemocional inclusiva no país. Ao

integrar competências socioemocionais ao currículo e enfatizar a importância de práticas pedagógicas inclusivas, essas políticas contribuem para o desenvolvimento integral de todos os estudantes, especialmente daqueles com TEA. A implementação efetiva dessas diretrizes requer o comprometimento de toda a comunidade escolar, incluindo gestores, professores, estudantes e famílias, na construção de um ambiente educacional que valorize e respeite as diferenças, promovendo a equidade e prevenindo problemas como o *bullying* e a vitimização entre pares.

3.4 Educação Socioemocional e vitimização entre pares

A vitimização entre pares, ou *bullying*, é frequentemente definida como um comportamento agressivo, indesejado, repetitivo, e que envolve um desequilíbrio de poder (Olweus, 1993). Uma definição mais inclusiva considera que o *bullying* é um processo social prejudicial, caracterizado por um desequilíbrio de poder que é sustentado por normas sociais e institucionais (Unesco, 2024). Nesse contexto, a vitimização entre pares não se limita a interações individuais, mas ocorre dentro de redes sociais e comunitárias, sendo facilitada ou inibida pelas dinâmicas institucionais e pelos valores da comunidade escolar. Isso significa que os desequilíbrios de poder são influenciados pelas normas sociais que reforçam comportamentos excludentes ou hierárquicos, incluindo preconceitos sistêmicos como capacitismo e outras formas de discriminação que afetam especialmente crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outras Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

A Lei nº 13.185/2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) no Brasil, estabelece diretrizes para prevenir e enfrentar o *bullying* nas escolas, promovendo uma cultura de respeito e inclusão. Contudo, apenas a implementação dessa lei não é suficiente para combater as formas complexas e estruturais da vitimização. A educação socioemocional (ESE) surge como uma estratégia essencial para promover ambientes escolares mais acolhedores e prevenir a vitimização entre pares.

O desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, comunicação eficaz, resolução de conflitos e colaboração, é central para a criação de um ambiente escolar que acolha e respeite as diferenças individuais (Cunha et al., 2021). De acordo com a meta-análise conduzida por Cipriano et al. (2023), intervenções universais baseadas na educação socioemocional demonstraram uma associação robusta com a redução de comportamentos de *bullying* e vitimização entre pares (Cipriano et al., 2023). Essa meta-análise, que revisou 424 estudos de intervenções SEL em 53 países, revelou que programas de educação socioemocional não apenas melhoram as competências socioemocionais dos estudantes, mas também reduzem problemas comportamentais e emocionais – fatores frequentemente associados ao envolvimento em situações de vitimização. Além disso, a revisão dos autores destacou que os programas de educação socioemocional que integram o domínio interpessoal, como a tomada de perspectiva e a cooperação, são essenciais para a promoção de um ambiente escolar mais seguro e inclusivo (Cipriano et al., 2023). Esses programas contribuem para a melhoria do clima escolar e aumentam a qualidade das relações entre pares, aspectos críticos para prevenir a exclusão e a vitimização.

A articulação entre educação socioemocional e a prevenção da vitimização entre pares é, portanto, fundamental para a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A educação socioemocional contribui para a promoção de ambientes escolares que não apenas aceitam, mas também celebram a diversidade, reduzindo assim as barreiras à inclusão e promovendo o bem-estar de todos os estudantes (Durlak et al., 2011; Cipriano et al., 2023). Portanto, ao adotar uma abordagem inclusiva e sistemática para a prevenção do *bullying* e da vitimização entre pares, que considere tanto as dinâmicas individuais quanto normas sociais e institucionais, as escolas podem oferecer um ambiente mais seguro e acolhedor para todos os estudantes, em especial aqueles com TEA. A articulação entre a educação socioemocional e a prevenção da vitimização entre pares,

conforme a definição inclusiva de *bullying* da Unesco (2024), torna-se, assim, uma estratégia crucial para a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

4 MÉTODO

Este estudo está inserido na pesquisa intitulada “Promoção da Educação Socioemocional: Desenvolvimento de Processos de Avaliação e Implementação”, da Universidade Federal do Paraná, sob coordenação do pesquisador Dr. Josafá Moreira da Cunha, e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFPR. A pesquisa abrange o estudo das Competências Socioemocionais (CSE), bem-estar, engajamento e desempenho acadêmico, bem como o florescimento dos docentes e discentes. Além disso, a pesquisa explora modelos teórico-conceituais de competências socioemocionais e sua inter-relação com o contexto educacional brasileiro. O estudo também busca aprofundar a compreensão desses processos na perspectiva dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), traduzindo essa abordagem teórica em processos avaliativos que apoiem práticas educativas efetivas.

A presente pesquisa adota o delineamento de *survey* transversal, caracterizado pela coleta de dados em um único ponto no tempo, sem acompanhamento longitudinal dos participantes. Esse método é amplamente utilizado em pesquisas no campo da educação, por permitir a descrição de percepções, atitudes e comportamentos de grandes grupos populacionais de forma padronizada (Groves et al., 2009; Creswell & Creswell, 2018). Por meio da aplicação de questionários estruturados, o *survey* transversal possibilita identificar relações entre variáveis e mapear tendências, ainda que não permita estabelecer causalidade, uma vez que não há observação ao longo do tempo (Bryman, 2016). Em contextos educacionais, esse delineamento mostra-se especialmente adequado para compreender fenômenos como o clima escolar e as competências socioemocionais, fornecendo uma visão abrangente e comparativa das experiências dos estudantes em determinado momento histórico.

Adotamos também uma abordagem descritiva, com um viés exploratório, dada a necessidade de aprofundar a compreensão sobre a percepção de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em relação à implementação de estratégias socioemocionais e a sua potencial contribuição na prevenção da vitimização entre pares nesse grupo específico. Estudos descritivos visam examinar as características de um fenômeno ou grupo, descrevendo "o que" está acontecendo em uma determinada população ou contexto (Creswell & Creswell, 2018). Já o viés exploratório se justifica pela relativa escassez de investigações que abordem diretamente a perspectiva de estudantes com TEA sobre a eficácia de estratégias socioemocionais na mitigação da vitimização, buscando identificar padrões iniciais e gerar ideias para futuras investigações mais aprofundadas (Stebbins, 2001). A coleta e análise de dados quantitativos, por meio de métodos estatísticos apropriados, permitiram uma análise sistemática das relações entre as variáveis investigadas, buscando fornecer uma visão mais clara e objetiva sobre a percepção dos estudantes com TEA acerca da adoção de estratégias socioemocionais e sua possível influência na prevenção da vitimização no contexto de suas interações sociais. A investigação buscou explorar as dimensões sociais, culturais, comportamentais e psicológicas que permeiam a experiência escolar desses estudantes.

Para a coleta e análise de dados, foram utilizados questionários estruturados, permitindo a obtenção de informações detalhadas sobre as percepções individuais dos estudantes. A primeira etapa do estudo (Estudo 1) foi realizada em duas escolas na cidade de Piraquara, região metropolitana de Curitiba; na primeira escola participaram da pesquisa 144 estudantes, matriculados nos 4º e 5º anos do ensino fundamental 1; na segunda Escola participaram da pesquisa 41 estudantes, também matriculados nas turmas de 4º e 5º ano do ensino fundamental 1, totalizando 181 participações válidas. Esse recorte de idade se justifica pela necessidade de que os estudantes tivessem autonomia para a leitura e compreensão do questionário aplicado. Apesar de ter atingido um número considerável de

estudantes, essa amostra não contemplou uma amostra significativa de estudantes com TEA. Por conta dessa amostra ter apenas 3 estudantes com TEA nas escolas do Estudo 1, foi necessário realizar uma segunda etapa do estudo.

O Estudo 2 foi realizado na cidade de Araucária, região metropolitana de Curitiba, onde a pesquisadora trabalha. Para garantir a participação do maior número de estudantes com TEA, foi escolhido o Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado para Transtornos Globais do Desenvolvimento – CMAEE-TGD, onde estão matriculados 300 estudantes em turmas de TEA e Transtornos Comportamentais (TC). Desse total, 90 estudantes estão matriculados nas turmas de TEA da educação infantil; 170 nas turmas de TEA do ensino fundamental e 40 nas turmas destinadas a estudantes com diagnóstico de Transtorno Opositor Desafiador (TOD). Todos esses estudantes recebem atendimento no CMAEE no contraturno escolar, e estão matriculados em escolas regulares do município.

No Estudo 2, a coleta de dados foi realizada de forma *on-line* e foi disponibilizada por meio do Google *forms*, sendo a pesquisa mediada pelos pais ou responsáveis dos estudantes com TEA, sob a orientação da pesquisadora. O objetivo desse procedimento foi garantir que uma amostra adequada de estudantes com TEA fosse estudada, de forma a incluir suas experiências no resultado quantitativo da pesquisa.

Os instrumentos de coleta foram adaptados para melhor atender às necessidades dos participantes com TEA, garantindo acessibilidade e compreensão. Os questionários foram construídos com uma escala genericamente denominada de Escala Likert, que exige respostas graduadas para cada afirmação. Geralmente a resposta é apresentada em 5 graus, sendo um extremo o total desacordo (grau 1), e o outro extremo o total acordo (grau 5) (Gonçalves & Leite, 2005). A versão original da escala Likert foi modificada para opções mais intuitivas, como “nunca”, “sempre” e “às vezes”, conforme recomendação de Amaral (2018), visando facilitar a mediação parental no processo de resposta. Além disso, a

validação foi conduzida com base em critérios psicométricos estabelecidos previamente, assegurando confiabilidade e aplicabilidade ao público-alvo.

Foram adotadas medidas adequadas para garantir a proteção dos dados dos participantes, assegurando o sigilo, a confidencialidade e o anonimato das informações fornecidas. Essas garantias éticas foram detalhadas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi assinado pelos responsáveis dos estudantes, juntamente com outras informações sobre a pesquisa e os contatos dos pesquisadores para esclarecimento de eventuais dúvidas.

No Estudo 2 a coleta de dados foi realizada entre dezembro de 2024 e março de 2025, com 14 participantes. Desses, temos um total de 85,7% de pais que autorizaram a participação na pesquisa, sendo 66,7% meninos e 33,3% meninas, com idades variando entre 5 e 11 anos. Todos os participantes estão matriculados em escolas regulares no ensino fundamental 1.

Nosso objetivo foi identificar padrões iniciais e gerar ideias para futuras pesquisas mais aprofundadas.

4.1 Participantes

Estudantes com TEA, regularmente matriculados nas escolas municipais de Araucária, no ensino fundamental I, e que frequentam o atendimento educacional especializado em contraturno no CMAEE-TGD.

4.2 Aplicação do questionário

Nesta pesquisa foi utilizada uma adaptação do *Manual Técnico para a Pesquisa Escolar de Delaware: Escalas de Clima Escolar, Vitimização por Bullying, Engajamento do Aluno e Técnicas de Aprendizagem Positivas, Punitivas e Socioemocionais* (Mantz et al.,

2018) e das Escalas de vitimização e agressão entre pares – EVAP (Cunha, Weber & Steiner, 2009), sendo o questionário *on-line* adaptado para uma linguagem acessível aos estudantes com TEA.

Na versão original do instrumento é utilizada a escala Likert de pontos, indicando o grau de concordância com uma determinada afirmação. As opções de respostas variam de “Discordo muito” a “Concordo muito”. Porém, no formulário *on-line* para os estudantes com TEA, foi realizada uma adaptação dessa escala com as respostas “nunca”, “sempre” e “às vezes”, e com uma reformulação das perguntas como forma de facilitar o entendimento dos estudantes e a mediação dos pais ou responsáveis, garantindo a realização de uma pesquisa realmente inclusiva.

Esse manual foi desenvolvido como parte do projeto *Delaware Positive Behavior Support* (DE-PBS) e *School Climate & Student Success* (SCSS), em colaboração entre o *Center for Disabilities Studies* da Universidade de Delaware e o departamento de Educação de Delaware (DDOE). Ele abrange várias escalas relacionadas ao ambiente escolar, incluindo clima escolar, vitimização por *bullying*, engajamento do estudante e técnicas de aprendizagem socioemocional.

O Manual técnico para as pesquisas de Delaware inclui uma escala chamada “*Delaware Positive, Punitive, and Social Emotional Learning (SEL) Techniques Scale*”, que é usada para avaliar a percepção sobre o uso de técnicas socioemocionais dentro das escolas. A escala inclui itens que avaliam a percepção sobre o uso de técnicas de comportamento positivo, técnicas punitivas/corretivas e técnicas de aprendizagem socioemocional (Bear et al., 2021). Ela é utilizada em pesquisas envolvendo estudantes e professores, com o objetivo de avaliar suas percepções sobre o uso de três tipos de técnicas por parte de seus professores para gerenciar o comportamento dos estudantes. Essas técnicas incluem o uso de estratégias de comportamento positivo, medidas punitivas/corretivas (como exemplo, enviar estudantes para a sala da equipe pedagógica ou direção) e abordagens de educação socioemocional

(como, por exemplo, ensinar os estudantes a se responsabilizar por seu próprio comportamento) (Bear et al., 2021).

A Escala de vitimização de *Bullying* de Delaware é utilizada exclusivamente nas pesquisas com estudantes e familiares, com o objetivo de avaliar as percepções sobre a experiência de vitimização por *bullying* vivenciada pelos alunos. Os próprios estudantes relatam suas experiências de vitimização, enquanto os pais ou responsáveis relatam as experiências de seus filhos. A escala inclui quatro subescalas: verbal (xingamentos, ameaças e calúnias), física (bater, empurrar), social/relacional (excluir ou isolar o estudante de brincadeiras, atividades) e *cyberbullying* (Bear et al., 2021). A subescala *cyberbullying* não será considerada nesta pesquisa.

Tabela 1

Escalas, subescalas e itens em Pesquisa Escolar de Delaware – Versão Estudante (original e adaptada) – 2015

Escalas, subescalas e itens em Pesquisa Escolar de Delaware Versão Estudante – 2015		
	Versão original	Versão adaptada
Uso de estratégias de educação socioemocional	Os estudantes são ensinados a se sentirem responsáveis pela forma como agem.	Na sua escola, os professores ensinam vocês a se sentirem responsáveis pelas suas ações?
	Os estudantes são ensinados a compreender como os outros pensam e sentem.	Na sua escola, os professores ensinam vocês a tentarem entender como o colega se sente?
	Os estudantes aprendem que podem controlar o seu próprio comportamento.	Na sua escola, os professores ensinam vocês a controlar o seu próprio comportamento?
	Os estudantes aprendem como resolver conflitos com outras pessoas.	Na sua escola, os professores ensinam vocês a conversar com o colega para resolver conflitos ou brigas?
	Os estudantes aprendem que devem se preocupar com o que os outros sentem.	Na sua escola, os professores ensinam vocês a se preocuparem com os colegas?

	Frequentemente, os estudantes são solicitados a ajudar a decidir o que é melhor para a turma ou escola.	Na sua escola, os professores sempre perguntam para vocês o que é bom para a turma?
Habilidades de relacionamento	Sou bom em resolver conflitos com outras pessoas.	Você consegue resolver brigas ou desentendimentos com seus colegas?
	Dou-me bem com os outros.	Eu brigo com meus colegas.
	Tenho um ou mais amigos próximos.	Eu tenho vários amigos na minha escola.
Intimidação Verbal	Um aluno disse coisas ruins para mim.	Na escola, um colega disse coisas ruins para mim.
	Fui xingado de nomes de que não gostei.	Na escola, um colega me chamou de nomes de que não gostei.
	Piadas ofensivas foram inventadas sobre mim.	Na escola, inventaram piadas e riram de mim.
Intimidação Física	Fui empurrado, ou empurrado de propósito.	Na escola, um colega me empurrou de propósito.
	Fui atingido ou chutado e doeu.	Na escola, um colega me chutou e doeu.
	Um aluno roubou ou quebrou algo meu de propósito.	Um colega pegou e estragou meu material de propósito.
	Um estudante ameaçou me machucar.	Um colega disse que queria me machucar.

Nota. Material adaptado pela autora.

Para a avaliação da vitimização entre pares, foi utilizada a Escala de Agressão e Vitimização – EVAP (Cunha, Weber & Steiner, 2009), que investiga a agressão entre colegas em ambientes escolares por meio de autorrelatos. A pesquisa utilizou uma adaptação dessa escala, desenvolvida para aplicação em estudantes com deficiência intelectual (Amaral, 2018). A escolha dessa escala se deve ao fato de poder incluir na pesquisa estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 2 de suporte. Além disso, por se tratar de um questionário *on-line* mediado por pais ou responsáveis, acreditamos que essa adaptação facilitou o processo de mediação.

Tabela 2*Escala de agressão e vitimização (EVAP) – versão original e adaptada*

Escala de agressão e vitimização (EVAP)		
	Versão Original	Versão adaptada (Amaral, 2018)
Agressão	Eu provoquei colegas.	Eu provoquei colegas. Ex.: Eu irritei o colega, cutuquei o colega, tirei sarro dele.
	Eu briguei quando algum colega me bateu primeiro ou fez algo de que não gostei.	Quando o colega brigou comigo, eu briguei com ele. Ex.: Quando o colega bateu em mim, eu bati nele.
	Eu dei um empurrão, soquei e/ou chutei colegas.	Eu bati no colega. Ex.: bati, chutei, dei um soco, empurrei o colega.
	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!”.
	Eu xinguei colegas.	Eu xinguei colegas. Ex.: chamei o colega de chato, feio, burro, idiota, animal ou outras coisas para deixar ele brabo.
	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.
Agressão	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.
	Eu encorajei/incentivei colegas a brigarem.	Eu falei para o colega brigar com o outro. Ex.: Falei: “vá lá, bate”; “chuta ele” ou outras coisas assim.
	Eu disse coisas sobre colegas para fazer os outros rirem.	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.
Vitimização	Os colegas me provocaram.	Os colegas me provocaram. Ex.: Os colegas me cutucaram, tiraram sarro de mim.
	Eu fui empurrado, socado e/ou chutado.	Os colegas me bateram ou chutaram. Ex.: Os colegas me bateram, chutaram, deram um soco, empurraram.
	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! ”.
	Colegas roubaram, mexeram ou estragaram minhas coisas.	Os colegas mexeram nas minhas coisas sem eu deixar, ou pegaram minhas coisas sem pedir. Ex.: Pegaram minha mochila ou outra coisa sem eu deixar.
	Eu fui xingado por colegas.	Eu fui xingado por colegas. Ex.: Chamaram de chato, feio, burro, idiota, animal ou outras coisas que deixaram brabo ou triste.
	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.
	Colegas colocaram apelidos em mim que não gostei.	Os colegas me chamaram de nomes que não gostei. Ex.: Me chamaram de feio, baixinho, gordinho, burro e eu fiquei triste.
	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: Amaral, 2018.

O formulário foi estruturado em cinco seções distintas, com o objetivo de facilitar a mediação parental e também evitar a sobrecarga cognitiva aos estudantes. Essa divisão

permitiu que os responsáveis interrompessem e retomassem o preenchimento em momentos distintos, garantindo maior flexibilidade no processo de respostas. A primeira e segunda seções foram voltadas à obtenção de informações pessoais, incluindo nome do responsável e do estudante, endereço de *e-mail*, autorização de participação na pesquisa, e orientações sobre o correto preenchimento do formulário. No que se refere aos dados, foram incluídas questões de caráter socioeconômico, visando obter informações relevantes sobre o perfil dos participantes.

Tabela 3

Seções da pesquisa (da terceira à sétima)

Terceira seção: Informações socioeconômicas	
Pergunta 1	Quantos anos você tem?
Pergunta 2	Você é menino ou menina?
Pergunta 3	Qual sua cor de pele ou raça?
Pergunta 4	Quantas pessoas moram na sua casa?
Pergunta 5	Você ou alguém da sua casa recebe algum benefício social?
Pergunta 6	Você frequentou alguma escola em 2024?
Pergunta 7	Nome da escola.
Pergunta 8	Ano escolar que estudou em 2024.
Pergunta 9	Os níveis de autismo são classificados com base no nível de suporte necessário; de acordo com essa classificação, atualmente seu filho(a) se encaixa em qual nível de suporte?
Quarta seção: Escalas, subescalas e itens em Pesquisa Escolar de Delaware Versão Estudante – 2015 – Na sua escola...	
Pergunta 10	Os professores ensinam vocês a se sentirem responsáveis pelas suas ações?
Pergunta 11	Na sua escola, os professores ensinam vocês a tentarem entender como o colega se sente?
Pergunta 12	Na sua escola, os professores ensinam vocês a controlar o seu próprio comportamento?
Pergunta 13	Na sua escola, os professores ensinam vocês a conversarem com o colega para resolver conflitos ou brigas?
Pergunta 14	Na sua escola, os professores ensinam vocês a se preocuparem com os colegas?
Pergunta 15	Na sua escola, os professores sempre perguntam para

	vocês o que é bom para a turma?
Quinta seção: Escalas, subescalas e itens em Pesquisa Escolar de Delaware Versão Estudante – 2015 – Sobre você...	
Pergunta 16	Você consegue resolver brigas ou desentendimentos com seus colegas?
Pergunta 17	Eu brigo com meus colegas
Pergunta 18	Eu tenho vários amigos na minha escola
Sexta seção: Escalas, subescalas e itens em Pesquisa Escolar de Delaware Versão Estudante – 2015 – Na sua escola...	
Pergunta 19	Na escola, um colega disse coisas ruins para mim
Pergunta 20	Na escola um colega me chamou de nomes que não gostei
Pergunta 21	Na escola inventaram piadas e riram de mim
Pergunta 22	Na escola um colega me empurrou de propósito
Pergunta 23	Na escola um colega me chutou e doeu
Pergunta 24	Um colega pegou e estragou meu material de propósito
Pergunta 25	Um colega disse que queria me machucar
Sétima seção: Escala de agressão e vitimização (EVAP)	
Pergunta 26	Eu provoquei colegas.
Pergunta 27	Quando o colega brigou comigo, eu briguei com ele.
Pergunta 28	Eu bati no colega.
Pergunta 29	Eu ameacei bater no colega.
Pergunta 30	Eu xinguei colegas.
Pergunta 31	Eu deixei o colega fora das brincadeiras.
Pergunta 32	Eu chamei o colega de um nome que ele não gostou.
Pergunta 33	Eu falei para o colega brigar com o outro.
Pergunta 34	Eu zoei o colega.
Pergunta 35	Os colegas me provocaram
Pergunta 36	Os colegas me bateram ou chutaram
Pergunta 37	Os colegas falaram que iam me bater, machucar, brigar comigo
Pergunta 38	Os colegas mexeram nas minhas coisas sem eu deixar, ou pegaram minhas coisas sem pedir.
Pergunta 39	Colegas me deixaram de fora da

	conversa/brincadeira.
Pergunta 40	Os colegas me chamaram de nomes que não gostei.

Nota: adaptado pela autora (2025)

4.3 Procedimentos de Análise

A análise de dados foi conduzida a partir da importação das respostas obtidas por meio do Google *forms* para a ferramenta de análise de dados, o software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), totalizando 14 registros. O período de coleta compreendeu os meses de dezembro de 2024 a março de 2025.

Previamente à etapa de análises, foi realizada a limpeza dos dados, assegurando a integridade e a adequação das informações para processamento. Esse procedimento envolveu a exclusão de respostas duplicadas ou inconsistentes (3 respostas), bem como a remoção de registros nos quais os responsáveis legais não autorizaram a participação dos estudantes na pesquisa (1 resposta). Dessa maneira, garantiu-se a validade e a representatividade dos dados analisados. A próxima seção apresenta os resultados obtidos nos estudos.

5 RESULTADOS

Participaram do Estudo 1 um total de 181 estudantes, com idade média de 10,5 anos, sendo 56,4% dos participantes do gênero masculino e 43,1% do gênero feminino. A análise dos dados demográficos mostrou que 7,2% declararam-se negros; 58,3% pardos; 28,3% brancos; 4,4% indígena e 1,7% amarela, como demonstrado na tabela 4 a seguir.

Tabela 4

Dados sociodemográficos dos participantes do Estudo 1

Dados sociodemográficos	n = 181
Idade, média e desvio-padrão	8-18 anos; Média: 10,05, d.p: 1,12
Gênero	56,4% do gênero masculino; 43,1% do gênero feminino; 0,6% outros.
Raça	7,2% preta; 58,3% parda; 28,3% branca; 4,4% indígena; 1,7% amarela.

Nota: d.p: Desvio-padrão.

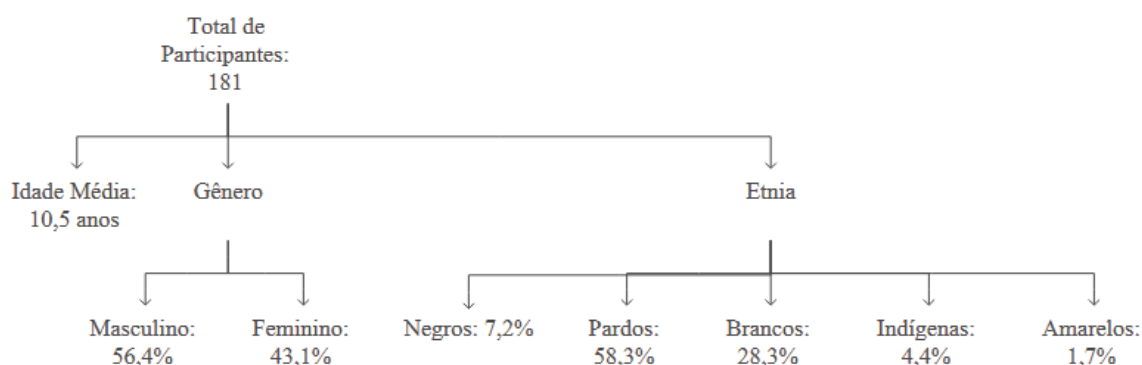


Figura 4

Distribuição Demográfica dos Participantes do Estudo

Nota: Elaborado pela autora.

Nos participantes do estudo 2, tivemos 10 amostras viáveis para análises dos dados, sendo 60% meninos e 40% meninas, com idades variando entre 5 e 11 anos. A análise dos dados sociodemográficos mostrou que, em relação à cor da pele, 90% declararam-se brancos e 10 % pardos; em relação ao acesso a benefícios governamentais, 40 % recebem benefício de prestação continuada (BPC), 10% recebem bolsa família e 50% não recebem nenhum benefício; todos os estudantes estavam regularmente matriculados no ensino fundamental 1

e frequentaram a escola no ano de 2024, sendo 40% no 1º ano, 30% no 2º ano, 10% no 3º ano, 10% no 4º ano e 10% no 5º ano. Em relação ao nível de suporte, 30% necessitam de pouco ou nenhum suporte, 50% necessitam de suporte moderado e 20% necessitam de suporte substancial, como demonstrado na tabela 5 a seguir.

Tabela 5

Dados sociodemográficos dos participantes do Estudo 2

Dados sociodemográficos	n = 10
Idade, média e desvio-padrão	5-11 anos; Média: 7,50, d.p: 2,22
Gênero	60% masculino; 40% feminino
Raça	90% branca; 10% parda
Benefício social	40% recebem BPC; 10% recebem Bolsa-Família; 50% não recebem benefício.
Ano de estudo em 2024	30% no 1º ano; 30% no 2º ano; 10% no 3º ano; 10% no 4º ano; 10% no 5º ano; 10% outros,
Nível de suporte	30% no nível 1 de suporte; 50% no nível 2 de suporte; 20% no nível 3 de suporte.

Nota: d.p: desvio-padrão.

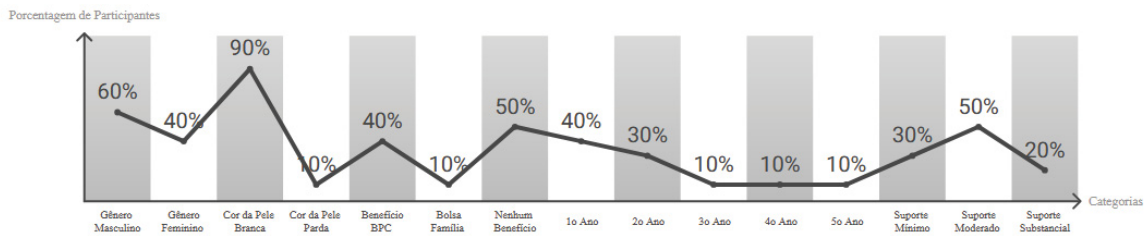


Figura 5

Distribuição Demográfica e de Suporte dos Participantes do Estudo

Nota: Elaborado pela autora.

As informações coletadas na pesquisa demonstraram uma proporção maior de meninos do que de meninas; a amostra também indica que as meninas têm uma necessidade maior de suporte em relação aos meninos.

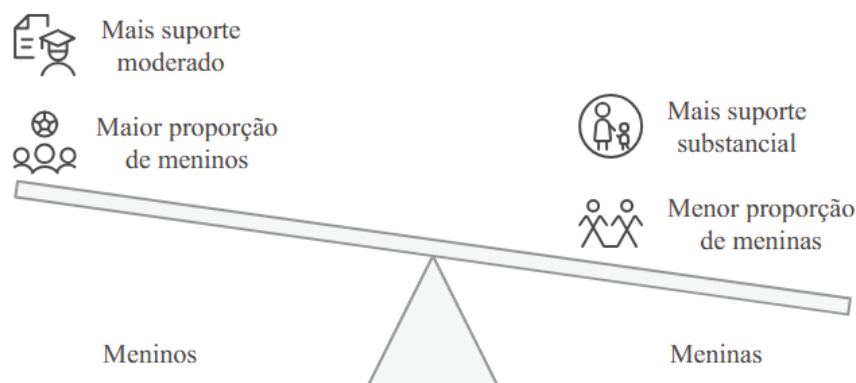


Figura 6

Comparação de Gênero e Nível de Suporte em Estudantes

Nota: Elaborado pela autora.

Assegurar a confiabilidade dos instrumentos de coleta de dados é um alicerce essencial para a validade e a confiabilidade dos resultados obtidos. Dentre as diversas técnicas estatísticas empregadas para avaliar essa fidedignidade, o Alfa de Cronbach se destaca como um dos coeficientes mais utilizados para verificar a consistência interna de escalas compostas por múltiplos itens que visam medir um mesmo construto (Hair et al., 2009).

Um Alfa de Cronbach considerado alto, geralmente acima de 0,70, indica que as respostas para as diferentes perguntas de uma escala tendem a ser coerentes entre si, sugerindo que elas realmente estão medindo o mesmo conceito de forma consistente (Nunnally & Bernstein, 1994). Essa "concordância interna" é vital para garantir que as variações nas respostas dos participantes reflitam genuínas diferenças naquilo que estamos estudando, e não apenas ruídos ou problemas com o nosso próprio instrumento de coleta (Cortina, 1993).

Nas duas fases da pesquisa, Estudo 1 e Estudo 2, a avaliação da vitimização entre pares foi realizada por meio da Escala de Agressão e Vitimização – EVAP (Cunha, Weber & Steiner, 2009), um instrumento de autorrelato destinado a investigar a ocorrência de agressão entre colegas no ambiente escolar; no Estudo 2 foi utilizada uma adaptação desta

escala, elaborada por Amaral (2009) para a aplicação em estudantes com deficiência intelectual.

A Análise sobre vitimização do Estudo 1 gerou um coeficiente de consistência interna satisfatório (α de Cronbach = 0,79). A figura 7 a seguir demonstra as percepções dos estudantes sobre vitimização.

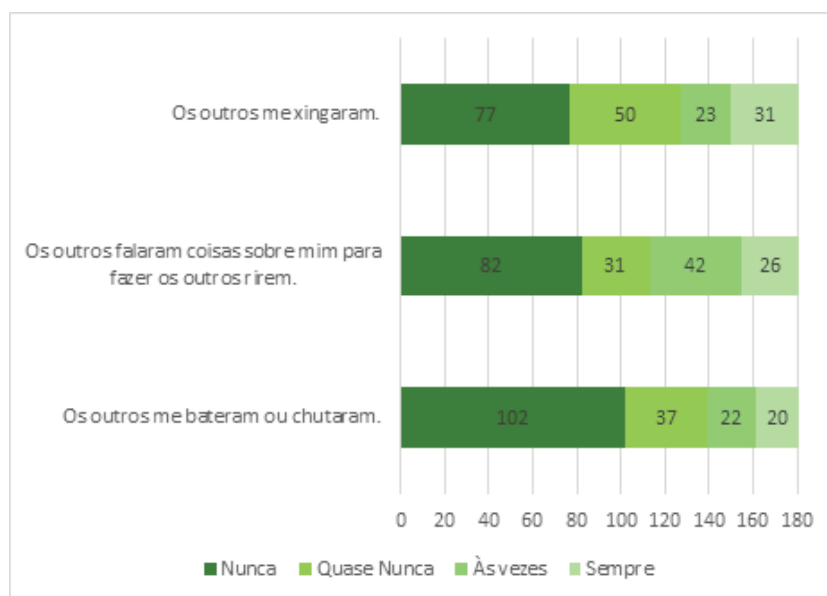


Figura 7

Resultado da percepção dos estudantes sobre vitimização-Estudo 1

Nota: Elaborado pela autora.

A Análise sobre vitimização do Estudo 2 gerou um coeficiente de consistência interna satisfatório (α de Cronbach = 0,83). A figura 8 demonstra as percepções dos estudantes sobre vitimização.

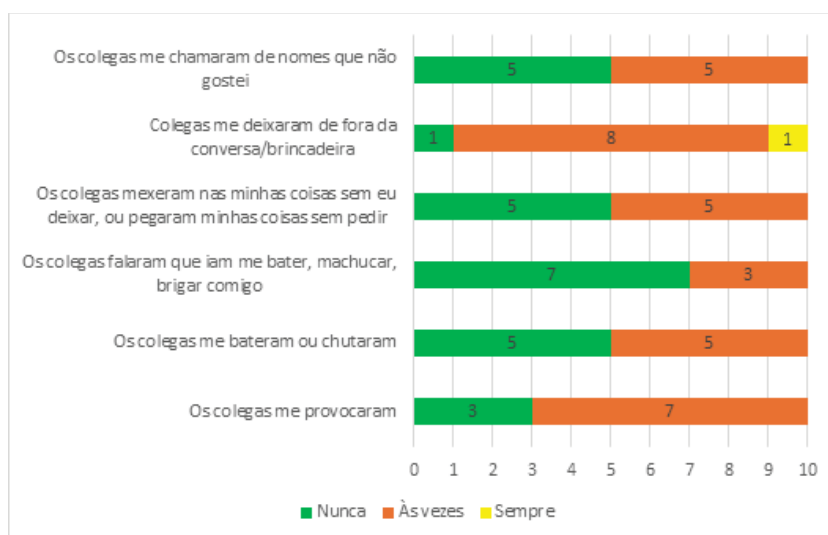


Figura 8

Resultado da percepção dos estudantes sobre vitimização-Estudo 2

Nos Estudos 1 e 2 foram avaliadas a percepção dos estudantes sobre as práticas e desenvolvimento de estratégias de educação socioemocional utilizadas por seus professores, situações acerca do uso de suas competências socioemocionais e situações de intimidação e agressão. Vamos nos ater aos dados coletados no Estudo 2, que dizem respeito somente aos estudantes com TEA, que é o foco desta pesquisa.

Em relação à percepção dos estudantes com TEA quanto às práticas e desenvolvimento de estratégias socioemocionais utilizadas por seus professores, temos os seguintes dados apresentados na figura 9 a seguir.

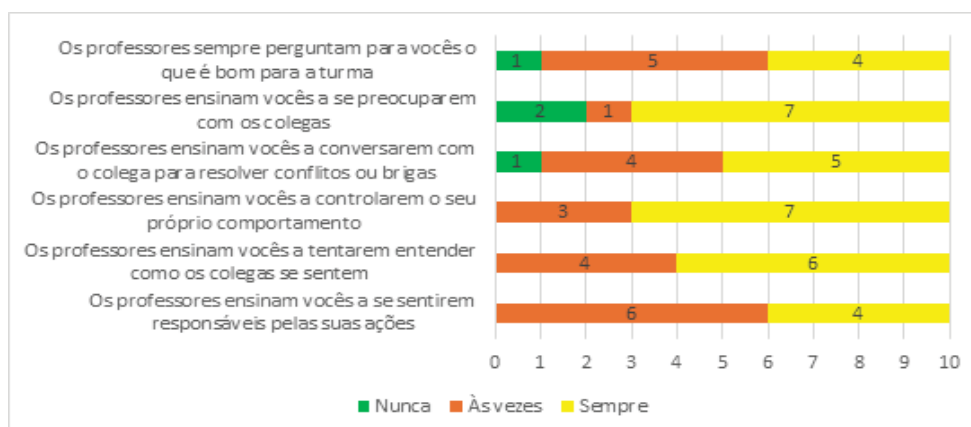


Figura 9

Resultado da percepção dos estudantes sobre o desenvolvimento de estratégias socioemocionais

Observou-se elevada frequência de resposta na categoria “SEMPRE”, indicando que os estudantes com TEA relataram experiências de ensino voltado à autorregulação, empatia e resolução de conflitos. Esse resultado evidencia que os professores vêm incorporando práticas socioemocionais de maneira contínua no cotidiano escolar, o que sugere não apenas a presença de ações pontuais, mas a consolidação de estratégias pedagógicas sistemáticas ao desenvolvimento socioemocional.

Em relação às competências socioemocionais, foi necessário transformar a variável “Eu brigo com meus amigos”, que estava em uma conotação negativa para “Dou-me bem com meus colegas”, de modo a ficar positiva, pois todas as afirmações estavam em escala positiva e somente essa em escala negativa. A figura 10 abaixo demonstra os resultados acerca do uso de suas competências socioemocionais.

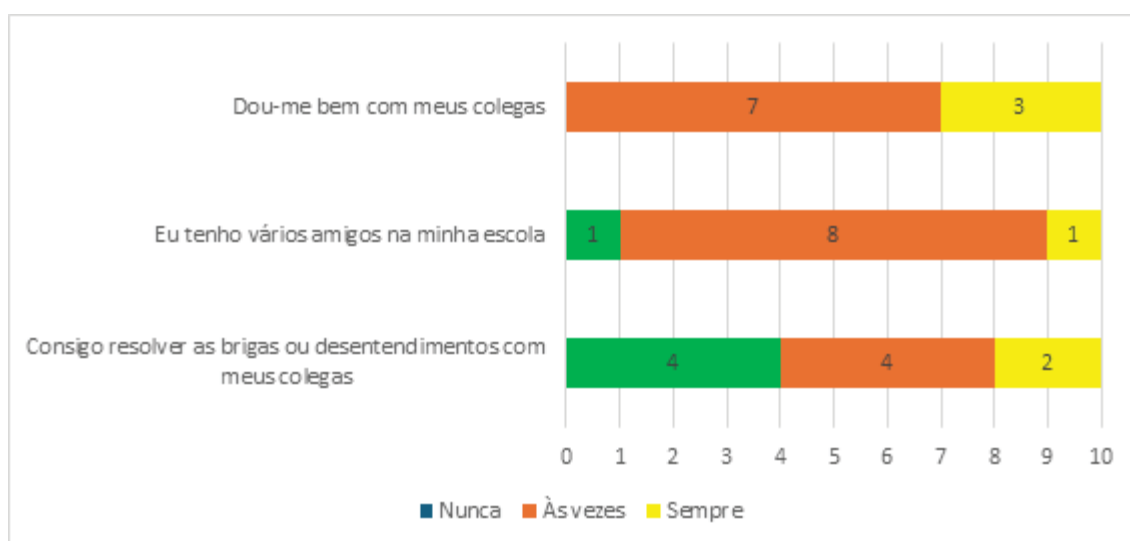


Figura 10

Resultado da percepção dos estudantes sobre situações acerca do uso de suas competências

No que se refere ao uso de competências socioemocionais, os resultados revelam que 70% dos estudantes com TEA relatam manter relações positivas com seus colegas, 80% afirmam ter vários amigos e 60 % indicam conseguir resolver conflitos interpessoais.

Esses indicadores evidenciam que uma parcela significativa dos participantes demonstra habilidades socioemocionais fundamentais para a construção de vínculos de amizade e para a mediação de situações de tensão no ambiente escolar.

Tais achados reforçam a ideia de que, quando estimulados por práticas pedagógicas sistemáticas, os estudantes com TEA são capazes de desenvolver competências que favorecem a inclusão e participação social em contextos educativos regulares.

Na análise sobre intimidação física e verbal realizada por meio da Escala de Agressão e Vitimização – EVAP (Cunha, Weber & Steiner, 2009) e também das *Escalas, subescalas e itens em Pesquisa Escolar de Delaware – Versão Estudante – 2015*, o coeficiente de consistência interna apresentou um resultado adequado (α de Cronbach = 0,78) (Figura 11).

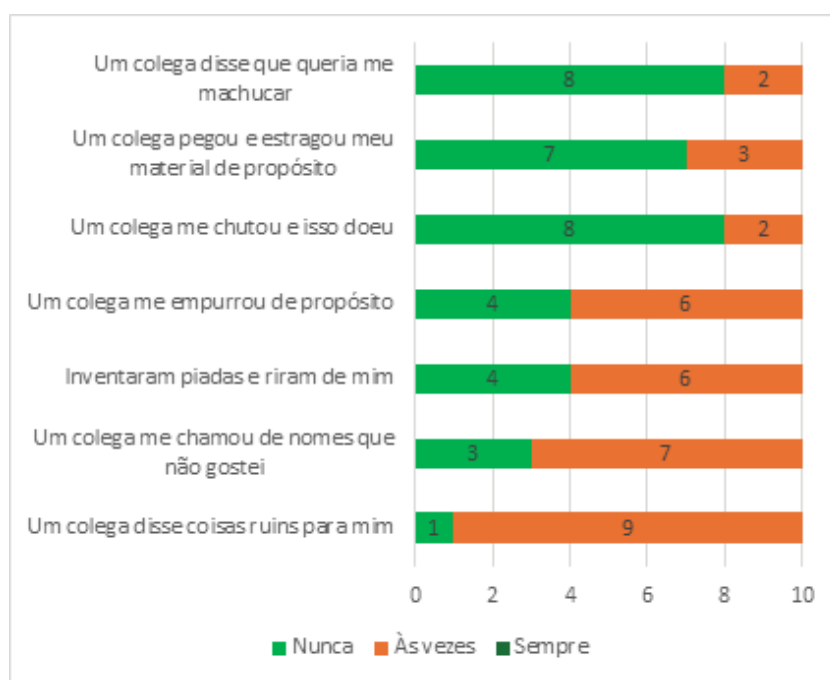


Figura 11

Resultado da percepção dos estudantes sobre situações de intimidação

Os dados evidenciam uma frequência relativa de relatos de experiências de vitimização entre os estudantes com TEA. Aproximadamente 30% dos participantes afirmaram que, às vezes, um colega já disse que queria machucá-lo, enquanto 20% relataram

já terem sido chutados. A proporção se eleva quando se consideram situações de agressão física indireta e de violência verbal: 60% relatam terem sido alvo de piadas. Além disso, 70% indicaram que colegas os chamavam por nomes depreciativos e 90% afirmaram já terem escutado comentários depreciativos referindo-se a eles.

Esses resultados apontam para a persistência de práticas de exclusão e agressão, tanto física quanto simbólica, que atingem de forma expressiva estudantes com TEA. Tais achados reforçam a vulnerabilidade desse grupo em contextos educacionais, evidenciando a necessidade de estratégias pedagógicas e institucionais que promovam a cultura do respeito, da empatia e da cooperação com medidas de enfrentamento à violência e ao *bullying*.

Na análise sobre agressão, realizada por meio da Escala de Agressão e Vitimização – EVAP (Cunha, Weber & Steiner, 2009), o coeficiente de consistência interna apresentou um resultado adequado (α de Cronbach = 0,84) (Figura 12).

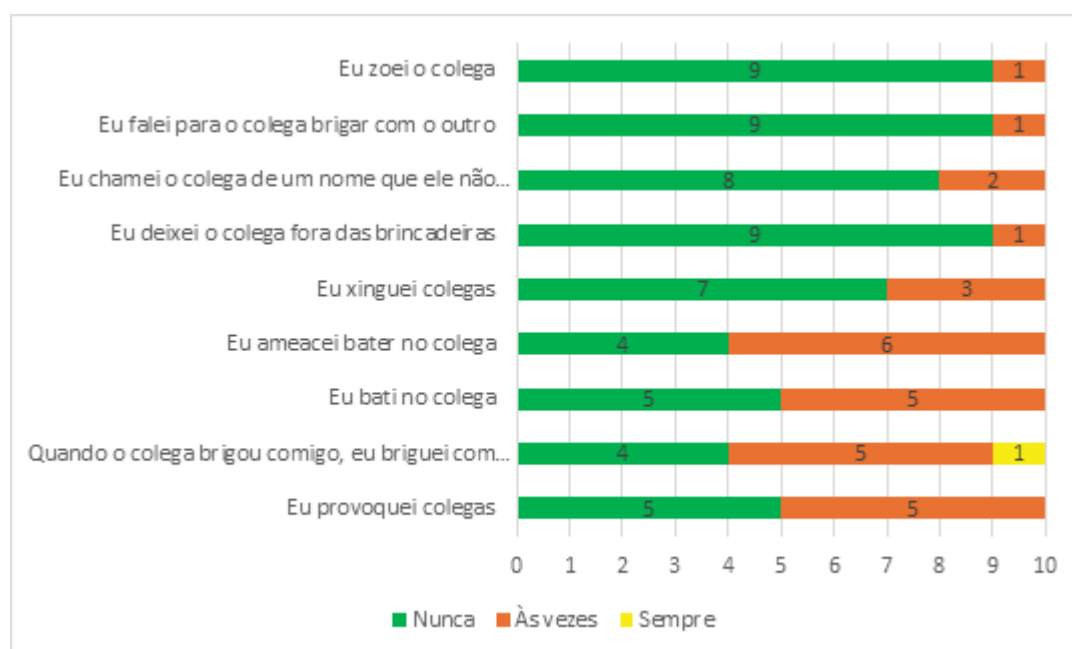


Figura 12

Resultado da percepção dos estudantes sobre situações de agressão

Um dado que merece destaque se refere ao fato de que 50% dos estudantes com TEA relataram já terem agredido ou provocado colegas em algum momento. Esse resultado sugere

que a vitimização entre pares, no caso dos estudantes com TEA, não se configura como um fenômeno unidirecional, mas envolve dinâmicas complexas de reciprocidade na violência. Tais indicadores apontam que, além de serem alvos frequentes de agressão física e verbal, esses estudantes também podem assumir, em determinados contextos, o papel de agressores. Esse achado corrobora estudos que destacam a natureza relacional e bidirecional do *bullying* (Olweus, 2013; Salmivalli, 2010), reforçando a necessidade de compreender a violência escolar como um processo dinâmico, em que vítimas e agressores podem alternar posições. Nesse sentido, estratégias pedagógicas que enfatizem a educação socioemocional, especialmente no que diz respeito à autorregulação, à empatia e à resolução de conflitos, tornam-se fundamentais para romper o ciclo de violência e promover relações mais colaborativas e inclusivas no ambiente escolar.

Na análise sobre vitimização, realizada por meio da Escala de Agressão e Vitimização – EVAP (Cunha, Weber & Steiner, 2009), o coeficiente de consistência interna apresentou um resultado adequado (α de Cronbach = 0,83) (Figura 13).

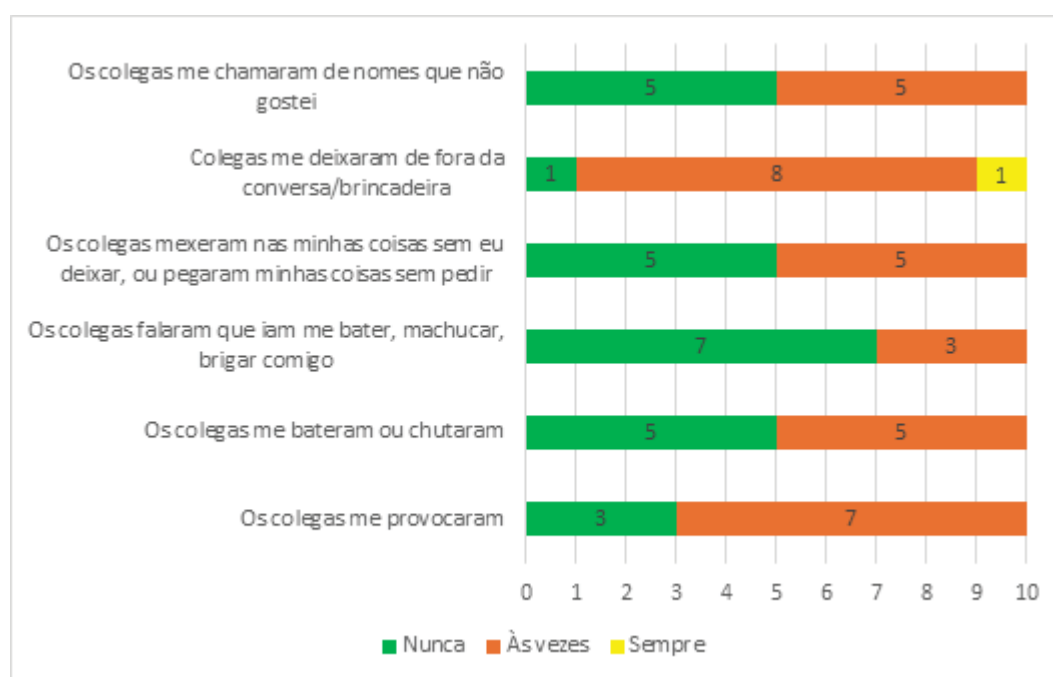


Figura 13

Resultado da percepção dos estudantes sobre vitimização

Os resultados revelam uma elevada incidência de experiências de vitimização entre pares vivenciada por estudantes com TEA. Metade dos estudantes relatou ter sido chamada por nomes depreciativos e 70% afirmaram já terem sido provocados por colegas. Além disso, 90% reportaram situações de exclusão em brincadeiras ou conversas, enquanto 50% declaram que colegas mexeram ou pegaram seus pertences sem permissão. O mesmo percentual indicou ter sofrido agressões físicas, como chutes ou socos. Esses indicadores apontam para a presença de múltiplas formas de violência escolar que, de modo recorrente, comprometem o bem-estar socioemocional e as oportunidades de participação plena desses estudantes. Tais achados reforçam a literatura que identifica o *bullying* envolvendo estudantes com TEA como um fenômeno persistente e multifacetado (Hebron & Humphrey, 2014; Maiano et al., 2016), evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e práticas institucionais que promovam a cultura do respeito e da cooperação no ambiente escolar.

Na investigação sobre como as estratégias de educação socioemocional utilizadas pelos professores estão associadas ao desenvolvimento das competências socioemocionais nos estudantes com TEA, foi utilizada a correlação de Spearman, que é uma medida não paramétrica que avalia a força e a direção da associação monotônica entre duas variáveis, sendo apropriada quando os dados não atendem aos pressupostos de normalidade exigidos por testes paramétricos, ou quando as variáveis são inerentemente ordinais, como no presente caso.

O resultado apontou as seguintes correlações:

Tabela 6*Correlação entre estratégias e competências socioemocionais*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Dou-me bem com os outros (empatia)	-								
2. Sou bom em resolver conflitos (autorregulação)	,41	-							
3. Tenho um ou mais amigos (Comunicação)	,49	-,33	-						
4. Os professores ensinam a se sentirem responsáveis pelas suas ações	-,09	,23	-,46	-					
5. Os professores ensinam a tentarem entender como os colegas se sentem	,09	-,23	0	,25	-				
6. Os professores ensinam a controlarem o seu próprio comportamento	-,05	,08	-,49	,53	,36	-			
7. Os professores ensinam a conversarem com o colega para resolver conflitos ou brigas	-,34	,11	-,60	,08	-,08	,34	-		
8. Os professores ensinam a se preocuparem com os colegas	-,09	-,15	0	,04	,80*	-,05	,09	-	
9. Os professores sempre perguntam o que é bom para a turma	,38	,52	0	,24	-,24	,38	,16	-,45	-

Nota: *= p<0,05.

A análise das correlações de Spearman revelou a ausência de associações significativas entre as competências socioemocionais avaliadas e as estratégias reportadas para a promoção dessas competências. A única correlação estatisticamente significativa observada foi entre a percepção de que "Os professores ensinam a se preocuparem com os colegas" e a percepção de que "Os professores ensinam a tentarem entender como os colegas se sentem". Esse resultado sugere que a percepção dos estudantes sobre o ensino da preocupação com os colegas está associada à percepção sobre o ensino da compreensão dos sentimentos alheios. A escolha do coeficiente de correlação de Spearman (ρ) para esta

análise se justifica pelo tamanho da amostra e pela natureza ordinal das variáveis mensuradas (Field, 2020).

Na investigação sobre como as estratégias de educação socioemocional utilizadas pelos professores está relacionada à vitimização desses estudantes, temos as seguintes correlações:

Tabela 7

Correlação entre estratégias e vitimização

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Os professores ensinam a se sentirem responsáveis pelas suas ações.	-											
2. Os professores ensinam a tentarem entender como os colegas se sentem.	,25	-										
3. Os professores ensinam a controlarem o seu próprio comportamento.	,53	,36	-									
4. Os professores ensinam a conversarem com o colega para resolver conflitos ou brigas.	,08	-,08	,34	-								
5. Os professores ensinam a se preocuparem com os colegas.	,04	,79**	-,04	,87	-							
6. Os professores sempre perguntam o que é bom para a turma.	,24	-,24	,38	,16	-,45	-						
7. Os colegas me provocaram.	-,36	-,09	-,43	,50	,09	-,13	-					
8. Os colegas me bateram ou chutaram.	-,41	0	-,65*	,07	,30	-,23	,65*	-				
9. Os colegas falaram que iam me bater, machucar, brigar comigo.	-,53	-,35	-,52	,25	,04	0	,43	,65*	-			
10. Os colegas mexeram nas minhas coisas sem eu deixar, ou pegaram minhas coisas sem pedir.	0	-,41	-,22	,62	-,17	-,23	,65*	,20	,22	-		
11. Colegas me deixaram de fora da conversa/brincadeira.	,46	0	0	,38	0	,26	,49	0	0	,45	-	
12. Os colegas me chamaram de nomes de que não gostei.	0	0	-,21	,61	,30	-,23	,65*	,60	,65*	,60	,45	-

Nota: *: $p < 0,05$; **: $p < 0,01$

Os resultados revelaram uma correlação significativa e negativa entre a percepção dos estudantes acerca do ensino de autocontrole de comportamento por parte dos professores e a percepção de vitimização física por colegas ($r = -0,65$; $p < 0,05$). Em termos práticos, essa relação indica que, quanto maior a percepção dos estudantes de que seus professores os

ensinam a controlar seu próprio comportamento, menor é a percepção de terem sido agredidos fisicamente por seus colegas. As demais análises de correlação não envolveram a relação entre uma variável de estratégia de ensino e uma variável de vitimização, restringindo-se a associações entre variáveis da mesma categoria (i.e., entre diferentes estratégias de ensino ou entre diferentes formas de vitimização).

Tabela 8

Correlação entre competências socioemocionais e vitimização

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Dou-me bem com os outros (empatia)	-								
2. Sou bom em resolver conflitos (autorregulação)	,41	-							
3. Tenho um ou mais amigos (Comunicação)	,49	-,33	-						
4. Os colegas me provocaram	-,05	-,16	0	-					
5. Os colegas me bateram ou chutaram	,22	0	,45	,66*	-				
6. Os colegas falaram que iam me bater, machucar, brigar comigo	,05	,49	0	,43	,66*	-			
7. Os colegas mexeram nas minhas coisas sem eu deixar, ou pegaram minhas coisas sem pedir	-,66*	-,22	-,44	,65*	,20	,22	-		
8. Colegas me deixaram de fora da conversa/brincadeira	0	,33	-,50	,49	0	0	,45	-	
9. Os colegas me chamaram de nomes de que não gostei	-,22	,30	-,45	,65*	,60	,65*	,60	,45	-

Nota: * = $p < 0,05$.

No que concerne à relação entre competências socioemocionais e vitimização, a análise de correlação de Spearman revelou uma associação significativa e negativa entre a empatia e a percepção de que colegas utilizam ou pegam pertences sem permissão ($\rho = -0,66$; $p < 0,05$). Essa correlação negativa sugere que estudantes com maiores escores de empatia, indicando uma maior capacidade de se colocar no lugar do outro e compreender seus sentimentos, tendem a apresentar menor percepção de serem desrespeitados em relação

à sua propriedade pessoal por colegas. Em outras palavras, quanto maior a empatia relatada, menor a frequência com que os estudantes percebem que seus colegas mexem ou pegam suas coisas sem autorização.

Além da autorregulação emocional, outras competências, como empatia e resiliência, emergem como fatores essenciais na construção de um ambiente escolar inclusivo. Estudos indicam que estudantes com TEA que desenvolvem essas habilidades apresentam menores níveis de estresse e maior capacidade de participação social (Accardo et al., 2024). Assim, ampliar a análise para incluir esses aspectos pode oferecer um entendimento mais completo sobre o impacto da educação socioemocional.

Esses achados corroboram estudos anteriores que destacam a importância de estratégias pedagógicas voltadas ao fortalecimento da resiliência emocional como forma de minimizar vulnerabilidades e fomentar o bem-estar dos estudantes no ambiente escolar.

6 DISCUSSÃO

A análise das correlações de Spearman entre as estratégias de educação socioemocional utilizadas pelos professores e o desenvolvimento das competências socioemocionais nos estudantes com TEA revelou, em sua maioria, a ausência de associações estatisticamente significativas. A única exceção notável reside na correlação positiva e significativa entre a percepção de que "Os professores ensinam a se preocuparem com os colegas" e a percepção de que "Os professores ensinam a tentarem entender como os colegas se sentem" ($\rho = 0,80$; $p < 0,05$). Esse achado sugere que, na percepção dos estudantes com TEA, o ensino da preocupação com os outros está fortemente associado ao ensino da tomada de perspectiva e da compreensão dos sentimentos alheios. Essa relação pode indicar que essas duas estratégias pedagógicas são percebidas como dimensões interconectadas do apoio socioemocional oferecido pelos educadores, refletindo uma abordagem integrada no desenvolvimento da sensibilidade social. A ausência de outras correlações significativas entre as estratégias de ensino e as competências socioemocionais pode apontar para a complexidade da relação entre intervenções pedagógicas e o desenvolvimento dessas habilidades em estudantes com TEA, possivelmente influenciada por fatores individuais e contextuais não explorados diretamente nesta análise (Volkmar et al., 2014).

No que tange à relação entre as estratégias de educação socioemocional e a vitimização entre pares, observou-se uma correlação negativa e significativa entre a percepção de que "Os professores ensinam a controlarem o seu próprio comportamento" e a percepção de ter sido fisicamente agredido por colegas ($\rho = -0,65$; $p < 0,05$). Esse resultado sugere que estudantes com TEA que percebem um maior foco dos professores no ensino do autocontrole de comportamento tendem a relatar uma menor frequência de agressões físicas por parte dos colegas. Essa associação pode indicar que o desenvolvimento de habilidades de autorregulação, mediado pelas estratégias de ensino, contribui para a redução da

vitimização física, possivelmente ao equipar os estudantes com ferramentas para manejar situações sociais desafiadoras de forma mais adaptativa (Little & Eisenberg, 2019). Adicionalmente, correlações positivas e significativas foram encontradas entre diversas formas de vitimização, como provocações, agressões físicas e verbais, exclusão social e manipulação de pertences, indicando uma possível sobreposição e covariância dessas experiências de vitimização entre os participantes (Olweus, 1993).

Finalmente, a análise da relação entre as competências socioemocionais e a vitimização revelou uma correlação negativa e significativa entre a empatia ("Dou-me bem com os outros") e a percepção de que colegas mexem ou pegam seus pertences sem permissão ($\rho = -0,66$; $p < 0,05$). Esse achado sugere que estudantes com TEA que se percebem como tendo boas habilidades de relacionamento interpessoal (empatia) tendem a vivenciar menos situações em que seus colegas desrespeitam sua propriedade pessoal. Essa relação pode indicar que a capacidade de compreender e compartilhar os sentimentos dos outros está associada a um menor risco de ser alvo de comportamentos invasivos em relação aos seus bens (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004). As demais correlações entre competências socioemocionais e vitimização não atingiram significância estatística, o que pode refletir a complexa interação entre essas variáveis e a influência de outros fatores contextuais na experiência de vitimização em estudantes com TEA.

Os elevados índices de vitimização relatados por estudantes com TEA neste estudo, estão em consonância com pesquisas internacionais que indicam maior vulnerabilidade desse grupo e experiências de *bullying*, tanto em sua forma física quanto verbal (Hebron & Humphrey, 2014; Maiano et al., 2016). A literatura aponta que características como dificuldades de comunicação social, padrões de interação diferenciados e estigmas associados ao diagnóstico contribuem para que estudantes com TEA se tornem alvos frequentes de práticas de exclusão e agressão entre pares (Cappadocia, Weiss, & Pepler, 2012). Além disso, estudos evidenciam que a vitimização recorrente tem impacto negativo

não apenas sobre o bem-estar socioemocional, mas também sobre o engajamento acadêmico e as perspectivas de inclusão a longo prazo (Zablotsky et al., 2014). Assim, os achados desta pesquisa não apenas confirmam a persistência desse fenômeno no contexto escolar brasileiro, mas também reforçam a urgência de implementar políticas e práticas pedagógicas baseadas em competências socioemocionais que atuem como fatores protetivos frente ao *bullying*.

A constatação de que metade dos estudantes com TEA relatou já ter agredido ou provocado colegas evidencia a urgência de estratégias pedagógicas que considerem não apenas a vulnerabilidade desses estudantes à vitimização, mas também sua participação em dinâmicas de agressão. Esse achado desafia visões simplistas que caracterizam estudantes com TEA exclusivamente como vítimas, revelando a necessidade de intervenções mais abrangentes, que incluam a mediação de conflitos, a promoção da empatia e o fortalecimento da autorregulação (Salmivalli, 2010; Thornberg, 2015). Para os professores, isso implica adotar práticas intencionais de educação socioemocional que possibilitem aos estudantes compreender e gerir suas próprias emoções, reconhecer o impacto de suas ações sobre os outros e desenvolver formas construtivas de interação. Do ponto de vista das políticas de inclusão, os dados reforçam a importância de programas institucionais que promovam não apenas a proteção contra o bullying, mas também a corresponsabilidade dos estudantes na construção de um clima escolar positivo e seguro para todos.

A elevada frequência de relatos de exclusão de provocações entre pares indica que estudantes com TEA não estão expostos apenas a formas explícitas de agressão física ou verbal, mas também a modalidades mais sutis e persistentes de violência, como o *bullying* relacional. Esse tipo de agressão, caracterizado por práticas de isolamento social, manipulação de vínculos e danos à reputação (Crick & Grotpeter, 1995; Wang, Iannotti, & Nansel, 2009), mostra-se particularmente prejudicial por comprometer o senso de pertencimento e a autoestima dos estudantes. Nos casos dos estudantes com TEA, tais

experiências podem agravar dificuldades já presentes na interação social, intensificando sentimentos de solidão e marginalização. Os achados da pesquisa, portanto, reforçam que a promoção da inclusão escolar demanda não apenas medidas de combate às agressões físicas e verbais, mas também estratégias sistemáticas de prevenção e enfrentamento do *bullying*, de modo a assegurar ambientes educacionais mais equitativos e acolhedores.

Dessa forma, os resultados aqui apresentados enfatizam a relevância da educação socioemocional como caminho para a redução da vitimização entre pares e para a promoção de um ambiente escolar mais inclusivo. As implicações práticas incluem a necessidade de formação docente que contemple o desenvolvimento de estratégias que favoreçam a autorregulação emocional e a construção de relações interpessoais positivas, possibilitando uma experiência educacional mais equitativa e segura para os estudantes com TEA. Em nível de políticas públicas, destaca-se a importância da integração da educação socioemocional ao currículo, acompanhada de formação continuada para professores, a fim de garantir que tais práticas se consolidem como parte estruturante do cotidiano escolar (Roberts & Webster, 2022).

Por fim, os resultados desta pesquisa reforçam a necessidade de implementação de políticas educacionais que integram a educação socioemocional ao currículo escolar, com foco na capacitação de docentes e desenvolvimento de ambientes de aprendizagem inclusivos. Estratégias como programas de formação continuada, conforme descrito por Roberts e Webster (2022), podem equipar professores com ferramentas para lidar com desafios socioemocionais no contexto escolar. Dessa forma, garantir que a ESE seja uma prática sistemática, pode contribuir para a redução de barreiras à inclusão de estudantes com TEA.

Os resultados também sinalizam a necessidade de aprofundamento em investigações futuras com amostras mais amplas, instrumentos de pesquisas adaptados e análises multivariadas sobre o impacto longitudinal da educação socioemocional na trajetória

acadêmica e social dos estudantes, consolidando evidências sobre sua eficácia na promoção da inclusão e do desenvolvimento integral dos estudantes com TEA.

7 REFERÊNCIAS

- Abed, A. L. Z. (2016). O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. *Constr. psicopedag.*, v. 24, n. 25, São Paulo, p. 8-27.
- http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002.
- Accardo, A. L., Pontes, N. M., & Pontes, M. C. (2024). Heightened anxiety and depression among autistic adolescents with adhd: Findings from the national survey of children's health 2016–2019. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 54(2), 563-576.
- Amaral, H. T. (2018). *Clima Escolar Autoritativo e vitimização entre pares em estudantes com deficiência intelectual*. 2018. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, 2018.
- Assumpção Junior, F. B., & Kuczynski, E. (2015). Autismo: conceito e diagnóstico. In *Autismo infantil: novas tendências e perspectiva*. São Paulo: Editora Atheneu.
- Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: An investigation of adults with Asperger syndrome or high-functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(2), ¹ 163–175.
- Bear, G., Yang, C., Harris, A., Mantz, L., Hearn, S., & Boyer, D. (2021). *Technical Manual for the Delaware School Survey: Scales of School Climate; Bullying Victimization; Student Engagement; Positive, Punitive, and Social Emotional Learning Techniques; and Social and Emotional Competencies*. Newark, DE: Center for Disabilities Studies.
- <https://www.delawarepbs.org/technical-manual-for-school-climate-surveys/>

- Bitsika, V., & Sharpley, C. F. (2014). Understanding, experiences, and reactions to bullying experiences in boys with an autism spectrum disorder. *Journal of Developmental & Physical Disabilities*, 26, 747–761.
- Brasil. (2012). Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. *Diário Oficial da União*. Brasília: Presidência da República, Casa Civil.
- Brasil. (2015). *Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm
- Brasil. (2015). Lei n.º 13.185, de 06 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: Presidência da República.
- Brasil (2018). *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed.). Oxford University Press.
- Cappadocia, M. C., Weiss, J. A., & Pepler, D. (2012). Bullying experiences among children and youth with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(2), 266–277. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1241-x>
- Carvalho, C. G. M. de. (2021). *Educação socioemocional em escolas do Ensino Fundamental e Médio*. Dissertação de Mestrado, PPGE-UFPR, Curitiba.
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., ... & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181-1204.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*. (2020, novembro). Framework for systemic social and emotional learning.

<http://www.casel.org>

Córdova Pena, A., Alves, G., & Primi, R. (2020). Habilidades socioemocionais na educação atual. *Boletim Técnico Do Senac*, 46(2).

<https://doi.org/10.26849/bts.v46i2.830>

Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98–104.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.

Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66(3), 710–722.

<https://doi.org/10.2307/1131945>

Cunha, E. (2017). *Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família* 8. ed. Rio de Janeiro: Wak.

Cunha, J. M., Amaral, H. T., Ricci, B. N., Roza, S. A., & Yano, V. A. N. (2023).

Compreender A Violência Escolar: Uma Revisão Rápida sobre as Características, Fatores Associados e Intervenções. *In SciELO Preprints*.

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7095>

Cunha, J. M., Weber, L. N. D. & Steiner, P. (2009). Escala de vitimização agressão entre pares (EVAP). *In* Weber, L., Dessen, M. A. (Org.). *Pesquisando a família-Instrumentos para coleta e análise de dados*. Curitiba: Juruá Editora, p. 108-1.

Cunha, J. M. M. et al. (Orgs.). (2018) *Aprendendo a conviver*, livro 2: bullying e violência nas escolas. Curitiba: Ed. NEAB-UFPR, 2018.

- Cunha, J. M. M., Thomas, K. J., Sukhawathanakul, P., Santo, J. B., & Leadbeater, B. (2021). Socially responsible children: A link between school climate and aggression and victimization. *International Journal of Behavioral Development*. Vol. 45 (6) 504-512.
- Dale, B. A., Rispoli, K., & Ruble, L. A. (2022). Social emotional learning in young children with autism spectrum disorder. *Perspectives on Early Childhood Psychology and Education*, 6(2), 12.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x.
- DSM-5-TR. (2022) *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5* / [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al.]; edição revisada; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli et al. 5. ed. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed.
- Field, A. P. (2020). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). SAGE Publications.
- Gonçalves, V. M. L.; Leite, M. M. J. Instrumento para mensuração de atitudes frente ao processo de avaliação de desempenho. *Rev. Bras. Enferm.* 58 (5). Out 2005. <https://doi.org/10.1590/S0034-71672005000500012>.
- Groves, R. M., Fowler, F. J., Couper, M. P., Lepkowski, J. M., Singer, E., & Tourangeau, R. (2009). *Survey methodology* (2nd ed.). Wiley.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2009). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Prentice Hall.
- Hebron, J., & Humphrey, N. (2014). Exposure to bullying among students with autism spectrum conditions: A multi-informant analysis of risk and protective factors. *Autism*, 18(6), 618–630. <https://doi.org/10.1177/1362361313495965>

- Jahromi, L. B. Meek Se and Ober-Reynolds S. (2012). Emotion regulation in the context of frustration in children with high functioning autism and their typical peers. *Journal of Child Psychology and psychiatry*, 53; 1250-1258.
- Kloosterman, P. H., Kelley E. A., Parker J. D. A; et al. (2014). *Executive functioning as a predictor of peer victimization in adolescents with and without an autism spectrum Disorders*. 8; 244-254.
- Krebs, Ruy. (out. 2005). *Jornada Revista da Educação Especial*/Secretaria de Educação Especial. v.1, n.1. Brasília: Secretaria de Educação Especial, p. 40-45.
- Lima, L. A. O., Santos, A. M., Figueiredo, J. C. A., Aguiar, C. M., Costa, M. P., Aguiar, W. A. C., Marins, T. S., Silva, M. S., Schon, G., Silva, R. D. S., Batista, A. M. (2024). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Trajetória e Os Desafios Para O Processo De Ensino E Aprendizagem No Brasil. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 29(3), 8-13.
- Little, T. D., & Eisenberg, N. (2019). *Handbook of adolescent development research*. John Wiley & Sons.
- 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.
- Mantz, L., Bear, G., Yang, C., & Harris, A. (2018). The Delaware social-emotional competence Scale (DSECS-S): Evidence of Validity and Reliability. *Child Indicators Research* 11, 137- 157.
- Malheiros, G. C., Pereira, M. L. C., Mansur, M. C., Mansur, O. M. F. de C., & Nunes, L. R. de O. de P. (2017). Benefícios da Intervenção Precoce na Criança Autista. *Revista*

Científica Da Faculdade De Medicina De Campos, 12(1), 36–44.

<https://doi.org/10.29184/1980-7813.rcfmc.121.vol.12.n1.2017>

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP.

Motta, P. C; Romani, P. F. (dez., 2019). A Educação Socioemocional e suas Implicações no Contexto Escolar: Uma Revisão de Literatura. *Psicol. educ.*, São Paulo, n. 49, p. 49-56.

Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.

OECD. (2024). How to advance the teaching and assessment of social and emotional skills. *OECD Publishing*. <https://doi.org/10.1787/21e9ed91-en>

Oliveira, A. F. T. D. M., & Schmidt, C. (2023). Bullying e Transtorno do Espectro Autista (TEA): o que nos revelam as autobiografias? *Educação e Pesquisa*, 49, e251469.

Olweus, D. (1993) *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishing.

Overton, W. F. (2013). A new paradigm for developmental science: Relationism and relational-developmental systems. *Applied Developmental Science*, 17(2), 94-107.

Patterson G. R., Chamberlain, P., & Reid, J. B. (2016). A comparative evaluation of a parent-training program. *Behavior Therapy*, 47(6), 804-811. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2016.11.004>

Paula, C. S. et al. (2017). Conceituação do Transtorno do Espectro Autista: definição e epidemiologia. In Bosa, C. A.; Teixeira, M. C. T. V. *Autismo: Avaliação psicológica e neuropsicológica*. 2ª ed. São Paulo: Hogrefe, p. 07-28.

Roberts, J., & Webster, A. (2022). Including students with autism in schools: A whole school approach to improve outcomes for students with autism. *International Journal of Inclusive Education*, 26(7), 701-718.

Rowley, E., Chandler, S., Baird, G., Simonoff, E., Pickles, A., Loucas, T., & Charman, T. (2012). The experience of friend-ship, victimization and bullying in children with an

- autism spectrum disorder: Associations with child characteristics and school placement. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6, 1126–1134.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112–120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Santos, M. V. D. et al. (2018). Competências Socioemocionais: análise da produção científica nacional e internacional. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, Belo Horizonte, v.11, n. 1, p. 4-10, jun. 2018.
- Santos, J. O. (2000). *Educação Emocional na Escola: A emoção na sala de aula*. Editado pela Faculdade Castro Alves de Salvador – Bahia, 2000.
- Schoon, I. (2021). Towards an integrative taxonomy of social-emotional competences. *Frontiers in Psychology*, 12, 515313.
- Sofronoff, Kate, Dark, E., & Stone, V. (2011). Social Vulnerability and Bullying in Children with Asperger Syndrome. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 15.3, 355-72.
- Stebbins, R. A. (2001). *Exploratory research in the social sciences*. SAGE Publications.
- Talantseva, O. I., Romanova, R. S., Shurdova, E. M., Dolgorukova, T. A., Sologub, P. S., Titova, O. S., ... & Grigorenko, E. L. (2023). The global prevalence of autism spectrum disorder: A three-level meta-analysis. *Frontiers in psychiatry*, 14, 1071181.
- Thornberg, R. (2015). The social dynamics of school bullying: The necessary dialogue between the blind men around the elephant. *New Ideas in Psychology*, 39, 26–36. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2015.04.002>
- Unesco. (2005). *Diretrizes para a inclusão: Garantindo o acesso à educação para todos*. Paris: UNESCO.
- <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf/>
- Volkmar, F. R., Siegel, B., Woodbury-Smith, M., King, B. H., Trauner, D., & Boat, T. F. (Eds.). (2014). *Autism and developmental disabilities handbook*. Springer.

- Zablotsky, B., Bradshaw, C. P., Anderson, C. M., & Law, P. (2014). The association between bullying and the psychological functioning of children with autism spectrum disorders. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 35(1), 1–9
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23275052/>
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45(4), 368–375. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.03.021>
- Weissberg, R. P., Durlak, A. J., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning past, present, and future. In Durlak, J.; Domitrovich, C.; Weissberg R. & Gullotta, T. (Eds.). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. Guilford Press. 3-19.