

VIOLÊNCIA ESCOLAR E *BULLYING* CONTRA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: VULNERABILIDADES, IMPACTOS E ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS

SCHOOL VIOLENCE AND BULLYING AGAINST STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER: VULNERABILITIES, IMPACTS, AND INCLUSIVE STRATEGIES

 <https://doi.org/10.63330/sasciencesv6n2-217>

Submetido em: 19/09/2026 e Publicado em: 28/09/2026

SAS: e26443

Anildo dos Santos Barbosa

Mestrando em Ciências da Educação
Universidad Leonardo Da Vinci - ULDV
E-mail: anildoufpa2004@yahoo.com.br

Giuliana Ribeiro Carvalho

Doutoranda em Ciências da Educação
Universidad Leonardo Da Vinci - ULDV
E-mail: giuribeiro@gmail.com

Graziela Rosemere Airozo

Mestranda em Ciências da Educação
Universidad Leonardo Da Vinci - ULDV
E-mail: grazielaairozo@hotmail.com

José Roberto de Santana

Mestrando em Ciências da Educação
Universidad Leonardo Da Vinci - ULDV
E-mail: ze.roberto.santana@hotmail.com

Mara Luciane da Silva Furghestti

Doutoranda em Ciências da Educação
Universidad Leonardo Da Vinci - ULDV
E-mail: marafurghestti70@gmail.com

Marcelo Ramos Goularte

Doutorando em Ciências da Educação
Universidad Leonardo Da Vinci - ULDV
E-mail: marcelogoularte@sed.sc.gov.br

Márcio Luiz Oliveira de Aquino

Doutor em Ciências da Educação
Universidad Leonardo Da Vinci - ULDV
E-mail: marcionaptea@gmail.com



Plinio da Silva Andrade

Mestrando em Ciências da Educação
Universidad Leonardo Da Vinci - ULDV
E-mail: plinio.andrade@escola.pr.gov.br

Rubens Palhares da Fonseca

Mestrando em Ciências da Educação
Universidad Leonardo Da Vinci - ULDV
E-mail: rubenspfonseca@hotmail.com

Resumo

A violência escolar constitui relevante desafio para instituições de ensino, pois pode comprometer o desenvolvimento dos discentes e a construção de ambientes inclusivos. Dentre suas manifestações, o *bullying* destaca-se pelos impactos psicológicos, físicos, sociais, educacionais e comportamentais que pode produzir, sobretudo quando direcionado a discentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Este estudo analisa, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, manifestações do *bullying* contra estudantes com TEA, fatores associados à vulnerabilidade, impactos dessa violência e aspectos relacionados a prevenção e enfrentamento, na perspectiva da educação inclusiva. Trata-se de pesquisa qualitativa, de natureza descritiva, fundamentada em artigos científicos, livros, legislações e documentos oficiais. As análises indicam que a vulnerabilidade ao *bullying* não decorre exclusivamente das características do TEA, mas da interação entre particularidades individuais, barreiras presentes no ambiente escolar e condições institucionais insuficientes para acolher a diversidade. Identificou-se que diferenças relacionadas à comunicação, interação social, participação escolar e ao processamento sensorial, associadas à falta de informação e à presença de práticas excludentes, podem ampliar a exposição desses educandos à discriminação, ao isolamento e às agressões. Dentre os impactos identificados, estão sofrimento emocional, isolamento social, dificuldades de aprendizagem e prejuízos à permanência escolar. Os estudos evidenciam que a prevenção requer políticas institucionais permanentes, formação continuada, apoio aos profissionais, condições adequadas de trabalho, identificação oportuna das ocorrências, participação das famílias e práticas pedagógicas inclusivas. Conclui-se que o enfrentamento do *bullying* constitui responsabilidade institucional, coletiva e intersetorial, envolvendo poder público, sistemas de ensino, instituições escolares, famílias e comunidade na efetivação dos direitos assegurados.

Palavras-chave: *Bullying*; Educação inclusiva; Transtorno do Espectro Autista; Violência escolar.

Abstract

School violence constitutes a significant challenge for educational institutions, as it can compromise students' development and the creation of inclusive environments. Among its manifestations, bullying



stands out because of its psychological, physical, social, educational, and behavioral impacts it may produce, particularly when directed at students with Autism Spectrum Disorder (ASD). This study analyzes, through bibliographic and documentary research, manifestations of bullying against students with ASD, factors associated with their vulnerability, the impacts of this form of violence, and aspects related to prevention and intervention from the perspective of inclusive education. This is a qualitative, descriptive study based on scientific articles, books, legislation, and official documents. The analyses indicate that vulnerability to bullying does not result exclusively from the characteristics of ASD, but rather from the interaction between individual particularities, barriers present in the school environment, and insufficient institutional conditions for accommodating diversity. The study found that differences related to communication, social interaction, school participation, and sensory processing, combined with a lack of information and the presence of exclusionary practices, may increase these students' exposure to discrimination, isolation, and aggression. The identified impacts include emotional distress, social isolation, learning difficulties, and impaired school retention. The studies show that prevention requires permanent institutional policies, continuing professional development, support for education professionals, adequate working conditions, timely identification of incidents, family participation, and inclusive pedagogical practices. It is concluded that addressing bullying is an institutional, collective, and intersectoral responsibility involving public authorities, education systems, schools, families, and the community in ensuring the rights established by law.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Bullying; Inclusive education; School violence.

1 INTRODUÇÃO

A escola constitui espaço de construção do conhecimento, de desenvolvimento de competências e de formação cidadã. Entretanto, também pode tornar-se cenário de conflitos, preconceito e violência, fenômenos que interferem nas relações escolares e podem comprometer o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes (Charlot, 2002; Zequinão *et al.*, 2016; Meneses *et al.*, 2024). Dentre variadas formas de violência escolar, o *bullying* destaca-se pelo caráter sistemático e pelos impactos emocionais, psicológicos, educacionais, sociais, comportamentais e físicos que pode produzir.

Conforme dispõe a Lei nº 13.185/2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, considera-se *bullying*:

todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (Brasil, 2015b, art. 1º, § 1º).



Miranda e Dusi (2011), Neves (2016) e Zequinão *et al.* (2016) apontam que o *bullying* pode manifestar-se por meio de agressões físicas e verbais, apelidos depreciativos, exclusão social, ameaças e práticas virtuais, comprometendo o bem-estar, as relações interpessoais e a permanência dos discentes na escola.

No contexto da educação especial, estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) podem estar mais expostos à violência e ao *bullying*. Segundo a *American Psychiatric Association* (APA, 2014), o TEA envolve características relacionadas à comunicação, à interação social e a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Todavia, essa maior exposição não deve ser compreendida como consequência exclusiva das características do transtorno, mas sim como resultado da interação entre particularidades individuais, barreiras atitudinais, comunicacionais e institucionais com condições insuficientes para assegurar a participação em igualdade de condições (Brasil, 2015a). Quando não são reconhecidas e enfrentadas por meio de práticas inclusivas e ações institucionais articuladas, essas barreiras podem ampliar a exposição dos educandos a situações de preconceito, exclusão e discriminação. Estudos diversos (Park *et al.*, 2020; Falcão, Stelko-Pereira e Alves, 2021; Oliveira e Schmidt, 2023; Campos, Carvalho e Conte, 2025; Daghustani *et al.*, 2025) identificam a ocorrência de *bullying* entre estudantes com TEA e possíveis repercussões sobre a saúde mental, as relações sociais e a experiência escolar.

A educação inclusiva fundamenta-se no direito universal à educação, na igualdade de condições de acesso e permanência e na eliminação de barreiras à participação (Brasil, 1988, 1996). No caso das pessoas com TEA, esse direito é assegurado por normas que reconhecem sua condição de pessoa com deficiência e estabelecem deveres relacionados à acessibilidade, à proteção, à formação e à articulação das políticas públicas (Brasil, 2012, 2015a, [s.d.]).

Mantoan (2003, 2022) e Meneses *et al.* (2024) ressaltam que a matrícula não garante participação plena, aprendizagem e pertencimento. A inclusão efetiva depende da articulação entre recursos, profissionais com formação e apoio adequados, ações preventivas e procedimentos institucionais de identificação, comunicação, proteção e acompanhamento. Sem essas condições, situações de violência, preconceito e discriminação podem permanecer invisibilizadas e tendem a ser interpretadas como brincadeiras.

Nessa perspectiva, o *bullying* constitui uma barreira à participação, à aprendizagem, à socialização e ao sentimento de pertencimento de estudantes com TEA. Diante disso, formula-se a seguinte questão: quais fatores favorecem a ocorrência de *bullying* contra esses discentes e quais ações podem contribuir para a construção de um ambiente escolar inclusivo, seguro e acolhedor?

Para responder à questão, estabelece-se como objetivo geral analisar, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, a violência escolar, com ênfase no *bullying* contra estudantes com TEA, na



perspectiva da educação inclusiva. Especificamente, pretende-se: i) caracterizar as manifestações da violência escolar, especialmente do *bullying* contra discentes com TEA; ii) identificar fatores associados à maior vulnerabilidade desses estudantes às práticas de *bullying*; iii) analisar impactos dessa forma de violência sobre o desenvolvimento, a aprendizagem, a socialização e a permanência escolar desses educandos; e iv) discutir ações institucionais, coletivas e intersetoriais de prevenção e enfrentamento do *bullying*, bem como sua relação com a construção de ambientes escolares inclusivos, seguros e acolhedores.

Quanto aos procedimentos metodológicos, trata-se de investigação qualitativa, de natureza descritiva, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e documental. Foram consultados livros, artigos científicos, legislações e documentos oficiais relacionados à violência escolar, ao *bullying*, ao TEA e à educação inclusiva.

A análise fundamenta-se em estudos sobre os temas citados, especificamente em Olweus (1993, 1994), Charlot (2002), Mantoan (2003, 2022), Neves (2016), Falcão, Stelko-Pereira e Alves (2021), Oliveira e Schmidt (2023), Meneses *et al.* (2024), Campos, Carvalho e Conte (2025) e Daghestani *et al.* (2025). Estes foram articulados a dispositivos legais e documentos normativos brasileiros pertinentes, como Brasil (1988, 1996, 2012, 2015a, 2015b, 2024, [s.d.]).

A investigação justifica-se pela necessidade de ampliar a compreensão sobre o *bullying* contra estudantes com TEA e de fortalecer práticas educacionais voltadas à construção de ambientes inclusivos, seguros e comprometidos com a equidade, o respeito e a valorização da diversidade. Sua relevância decorre dos possíveis impactos da violência sobre a saúde mental, as relações sociais, a aprendizagem e a permanência escolar desses discentes, bem como da necessidade de compreender a importância de ações articuladas entre o poder público, os sistemas de ensino, as instituições escolares, as famílias e a comunidade para promover uma cultura de respeito e proteção.

Com base no delineamento apresentado, a seção seguinte descreve os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa.

2 METODOLOGIA

A escolha da pesquisa bibliográfica e documental mostra-se adequada ao problema investigado, visto que possibilita reunir contribuições conceituais, resultados de estudos empíricos e dispositivos normativos que tratam de *bullying*, TEA e educação inclusiva. Em investigação dessa natureza, o objetivo não é produzir uma medida inédita de prevalência, mas interpretar como o fenômeno é definido, quais fatores aparecem associados à vitimização e quais estratégias são recomendadas ou previstas para a prevenção e o enfrentamento. Essa delimitação evita que o estudo atribua ao *corpus* um alcance que ele não possui.



A seleção intencional das fontes foi orientada pela pertinência temática e pela possibilidade de contribuição direta para os objetivos específicos. Foram priorizados trabalhos que abordam a violência escolar; a definição e a caracterização do *bullying*; a participação de estudantes com TEA em situações de vitimização; os impactos associados a esse tipo de violência; as ações de prevenção e de enfrentamento. No eixo documental, foram priorizados textos legais e normativos brasileiros relacionados ao direito à educação, à proteção das pessoas com deficiência e ao enfrentamento da violência escolar.

Do ponto de vista analítico, a pesquisa não pretende estabelecer que determinada característica do TEA cause *bullying*. A análise procura compreender relações descritas na literatura entre características de comunicação e interação, barreiras atitudinais, isolamento, práticas escolares e condições de supervisão e proteção. Essa precaução é necessária, pois a associação entre uma condição do estudante e a ocorrência da violência pode produzir interpretações culpabilizadoras quando desconsidera a dimensão relacional do fenômeno (Falcão; Stelko-Pereira; Alves, 2021; Oliveira; Schmidt, 2023).

O percurso metodológico foi organizado para analisar a violência escolar, com ênfase no *bullying* contra estudantes com TEA, considerando-se seus desdobramentos no cotidiano escolar e sua relação com fatores individuais, relacionais, institucionais e sociais. Os procedimentos adotados buscaram assegurar coerência entre o problema de pesquisa, os objetivos e a análise das fontes.

2.1 TIPO E NATUREZA DA PESQUISA

Esta investigação caracteriza-se por ser de natureza descritiva, com abordagem qualitativa. De acordo com Gil (2007, p. 42), pesquisas descritivas têm como preocupação central descrever as características de determinada população ou fenômeno, podendo também analisar relações entre variáveis sem manipulá-las. A abordagem qualitativa foi adotada por possibilitar a interpretação de significados, relações e contextos associados ao fenômeno investigado.

Neste estudo, buscou-se descrever e analisar como diferentes fatores presentes no cotidiano escolar relacionam-se com a violência e com as práticas de *bullying*, sobretudo contra estudantes com TEA, bem como compreender de que maneira esses aspectos são apresentados nas fontes selecionadas.

2.2 FONTES E PROCEDIMENTOS DE LEVANTAMENTO

O estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e documental. Apesar de possuírem similaridades, essas modalidades não se confundem. Ambas utilizam documentos como fontes de informações, diferenciando-se, contudo, quanto ao tratamento prévio deles. Enquanto a pesquisa bibliográfica recorre a fontes já analisadas, como livros e artigos científicos, a documental utiliza fontes diversificadas e dispersas, que podem não ter recebido tratamento analítico anterior. Conforme esclarece Fonseca (2002, p. 32):



A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc.

O *corpus* foi definido de forma intencional, considerando-se a pertinência das fontes para os objetivos do estudo e sua relação direta com a violência escolar, o *bullying*, o TEA, a educação inclusiva e as políticas de proteção. Foram incluídas obras acadêmicas, legislações e documentos normativos relacionados à caracterização do fenômeno, à análise de seus impactos e à discussão de estratégias institucionais de prevenção e enfrentamento.

O *corpus* documental reuniu a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; a Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, conhecida como Lei Berenice Piana; a Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência; a Lei nº 13.185/2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*); a Lei nº 14.811/2024, que dispõe sobre medidas de proteção contra a violência em estabelecimentos educacionais; e o Marco referencial de equidade na educação: política de educação especial na perspectiva inclusiva.

O *corpus* bibliográfico foi composto por livros e artigos científicos de Olweus (1993, 1994), Charlot (2002), Mantoan (2003, 2022), Miranda e Dusi (2011), Tsang, Hui e Law (2011), *American Psychiatric Association* (2014), Neves (2016), Zequinão *et al.* (2016), Park *et al.* (2020), Rossi-Andrion *et al.* (2021), Falcão, Stelko-Pereira e Alves (2021), Oliveira e Schmidt (2023), Meneses *et al.* (2024), Campos, Carvalho e Conte (2025), e Daghustani *et al.* (2025).

2.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DO *CORPUS*

A análise foi realizada por meio de leituras exploratórias, seletivas, críticas e interpretativas, acompanhadas de fichamento das fontes. O processo foi orientado pelas seguintes categorias analíticas: manifestações da violência escolar; características do *bullying*; fatores associados à maior exposição de estudantes com TEA; impactos da vitimização; barreiras à inclusão; e ações institucionais, coletivas e intersetoriais de prevenção e enfrentamento.

A análise interpretativa buscou identificar os conceitos, argumentos e resultados apresentados pelos autores, bem como as relações entre os contextos educacionais, sociais e normativos abordados. A partir desse procedimento, sistematizaram-se discussões sobre as manifestações do *bullying*, as condições que



podem ampliar a exposição dos estudantes com TEA, os impactos da violência e as possibilidades institucionais de prevenção e enfrentamento.

Em razão da natureza bibliográfica e documental do estudo e da seleção intencional das fontes, os resultados devem ser interpretados dentro dos limites do *corpus* constituído. A investigação não possibilita generalizar as conclusões para todas as escolas, nem estimar a prevalência do *bullying* entre estudantes com TEA ou estabelecer relações causais entre características individuais, condições escolares e ocorrência ou impactos da violência. Tampouco representa diretamente as experiências vivenciadas por esses estudantes, uma vez que não foram produzidos dados empíricos com participantes. Sendo assim, os resultados expressam uma análise interpretativa da literatura e dos documentos selecionados, oferecendo subsídios para a compreensão do fenômeno e para a discussão de ações de prevenção e enfrentamento.

Concluída a apresentação dos procedimentos metodológicos, a próxima seção apresenta e analisa o *corpus* bibliográfico e documental, com foco nas relações entre violência escolar, *bullying*, educação inclusiva e estudantes com TEA.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise foi organizada de modo a acompanhar os objetivos específicos da pesquisa. Inicialmente, caracteriza-se a violência escolar e delimita-se o conceito de *bullying*; em seguida, discute-se o TEA no contexto da educação inclusiva e analisam-se os fatores associados à maior exposição à vitimização; posteriormente, são examinados os impactos e, por fim, as possibilidades de prevenção e enfrentamento. Essa organização possibilita relacionar os achados da literatura ao problema de pesquisa sem transformar diferentes fenômenos em categorias equivalentes.

3.1 VIOLÊNCIA ESCOLAR: CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS

Charlot (2002) compreende a violência escolar como fenômeno complexo, multidimensional e historicamente situado, cuja análise não deve se restringir às agressões físicas. Pode envolver estudantes, professores, gestores, funcionários e demais integrantes da comunidade educativa, manifestando-se por meio de agressão verbal, física ou outras formas de violação da dignidade. Meneses *et al.* (2024) ressaltam que a violência escolar também se relaciona ao preconceito e às barreiras atitudinais presentes nas instituições de ensino, o que compromete a convivência, aprendizagem, segurança e permanência dos educandos.

A Lei nº 14.811/2024 reforça a responsabilidade do poder público e das instituições educacionais na prevenção e no enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes. Essa legislação (Brasil, 2024) prevê medidas articuladas entre União, estados, municípios e Distrito Federal, além da elaboração de protocolos de proteção com a participação da comunidade escolar e de órgãos das áreas de segurança



pública e saúde. Desse modo, o enfrentamento da violência escolar não deve depender apenas de iniciativas individuais, mas sim integrar políticas institucionais permanentes.

A identificação da violência exige a consideração do contexto, das relações de poder, dos efeitos produzidos e das respostas institucionais adotadas. Nesse sentido, Charlot (2002) destaca a necessidade de diferenciar agressividade, agressão, violência, transgressão e incivilidade. A agressividade pode ser compreendida como uma disposição reacional; a agressão corresponde a um ato de brutalidade física ou verbal; já a violência envolve o uso de força, poder ou dominação. A transgressão, por sua vez, relaciona-se ao descumprimento de normas, enquanto a incivilidade corresponde à violação de regras de convivência e de respeito mútuo.

É fundamental também distinguir indisciplina, conflito e violência. A indisciplina pode representar desobediência ou inadequação às expectativas escolares, sem necessariamente envolver o uso da força, a intenção de provocar sofrimento ou de estabelecer dominação. O conflito resulta de divergências de interesses, opiniões, necessidades ou expectativas e, quando mediado adequadamente, pode favorecer o diálogo e a aprendizagem social. A violência, contudo, envolve dano, ameaça, constrangimento ou violação de direitos e não deve ser reduzida ao simples descumprimento de regras (Charlot, 2002).

No contexto da intimidação sistemática, a violência pode assumir formas físicas, verbais, morais, sexuais, psicológicas, sociais, materiais e virtuais, conforme previsto na legislação (Brasil, 2024, art. 6º). Dentre as mais visíveis, está a violência física, que envolve o uso da força corporal ou de objetos capazes de causar dor, lesão ou dano, como empurrões, socos, chutes, tapas, agressões com objetos e destruição de pertences. A violência verbal inclui insultos, ameaças, provocações, apelidos depreciativos e comentários constrangedores ou desqualificadores. A psicológica envolve práticas capazes de produzir medo, sofrimento emocional, intimidação, humilhação ou sensação de ameaça. Já a violência moral atinge a honra, a reputação e a dignidade, por meio de difamações, rumores, acusações infundadas e exposições vexatórias. A violência sexual pode envolver assédio, constrangimento, exposição, comentários sexualizados e toques inadequados (Brasil, 2024).

A violência também pode assumir caráter institucional. Segundo Charlot (2002), a própria escola pode reproduzir mecanismos de violência por meio de práticas, normas, avaliações, discursos e formas de relacionamento. O autor menciona, nesse sentido, modos de composição das classes, atribuição de notas, orientação, palavras desdenhosas e atos considerados injustos ou racistas, que reforçam desigualdades e produzem exclusão (Charlot, 2002). Meneses *et al.* (2024) relacionam esse processo ao preconceito e às barreiras atitudinais que atingem estudantes considerados diferentes dos padrões predominantes. Em função disso, as práticas institucionais devem integrar o estudo e a discussão sobre o tema.

A violência praticada por meios digitais também merece atenção, haja vista que redes sociais, aplicativos de mensagens, plataformas digitais e jogos *on-line* podem ampliar o alcance das agressões e



fazer com que os ataques ultrapassem o ambiente físico da instituição escolar. No plano jurídico, a Lei nº 14.811/2024 acrescentou ao Código Penal o art. 146-A, que tipifica a intimidação sistemática e prevê modalidade específica para sua prática em ambientes digitais (Brasil, 2024, art. 6º). Sua relação com os elementos caracterizadores do *bullying* será discutida na subseção seguinte.

Charlot (2002) amplia essa compreensão ao diferenciar violência *na* escola, violência *à* escola e violência *da* escola. A primeira ocorre no espaço escolar, sem estar necessariamente relacionada à instituição; a segunda dirige-se à escola, a seus equipamentos ou representantes; e a terceira corresponde às formas de violência produzidas ou reproduzidas pelas próprias práticas institucionais. Sobre a diferenciação, o autor (2002, p. 435) afirma: “Esta distinção é necessária: se a escola é largamente (mas não totalmente) impotente face à violência na escola, ela dispõe (ainda) de margens de ação face à violência à escola e da escola”.

Essa caracterização evidencia que a escola não constitui apenas o local em que a violência ocorre. Ela também pode ser atingida, tornando-se alvo, ou pode reproduzir práticas de exclusão e de tratamento desigual. Ao mesmo tempo, com base em Charlot (2002), a instituição dispõe de possibilidades de intervenção relacionadas à organização da convivência, à mediação de conflitos, à revisão de práticas pedagógicas e à proteção dos estudantes.

Essa discussão é especialmente relevante para a educação inclusiva. Meneses *et al.* (2024) ressaltam que estudantes considerados diferentes dos padrões predominantes podem sofrer preconceito, discriminação e exclusão, tanto de forma explícita quanto aparentemente sutil. Sob a ótica de Charlot (2002), a instituição escolar, com o apoio das políticas educacionais e da comunidade, deve reconhecer sua responsabilidade na organização das relações e na revisão de práticas que possam produzir ou reproduzir desigualdades.

Nesse cenário, o *bullying* constitui forma específica de violência, cujas definição e características serão discutidas a seguir.

3.2 BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR

A literatura também evidencia que o *bullying* é um fenômeno relacional e grupal. Embora determinadas situações possam envolver agressor e vítima de forma mais evidente, os alunos que observam a agressão participam da dinâmica por meio de diferentes posições. Tsang, Hui e Law (2011) demonstram a relevância do comportamento dos espectadores, cuja reação pode contribuir para interromper, reforçar ou silenciar a situação. Em contexto escolar, portanto, estratégias preventivas precisam alcançar o grupo de pares, e não somente o estudante diretamente envolvido.

Outro aspecto é a continuidade entre o espaço escolar e o ambiente digital. A circulação de mensagens, fotografias, vídeos e comentários pode prolongar uma agressão para além do horário escolar e



aumentar a quantidade de pessoas que têm acesso ao conteúdo. Isso exige que os protocolos escolares contemplem também ocorrências relacionadas ao ambiente virtual, observadas as competências legais de cada instituição e dos órgãos responsáveis. A Lei nº 13.185/2015 já reconhece a intimidação sistemática praticada por meio de instrumentos que permitem a disseminação de conteúdos e a Lei nº 14.811/2024 ampliou a proteção jurídico-penal relacionada à intimidação sistemática (Brasil, 2015b, 2024).

Dentre as diferentes formas de violência escolar, o *bullying* caracteriza-se pela submissão de um indivíduo a práticas de intimidação promovidas por uma pessoa ou grupo, em uma relação marcada por assimetria entre os envolvidos. Olweus (1994, p. 1173) sintetiza os critérios que o distinguem:

[...] (a) trata-se de um comportamento agressivo ou de uma ação intencionalmente lesiva; (b) realizado “repetidamente e ao longo do tempo”; e (c) em uma relação interpessoal caracterizada por um desequilíbrio de poder. Pode-se acrescentar que o comportamento de *bullying* frequentemente ocorre sem provocação aparente (Olweus, 1994, p. 1173, tradução própria).

A assimetria na relação não se limita à força física, podendo referir-se a idade, porte corporal, popularidade, posição ocupada no grupo ou capacidade de mobilizar outros estudantes. A dificuldade de defesa do alvo decorre, em grande medida, desse desequilíbrio e da continuidade das agressões. Uma agressão isolada, embora possa ser grave e exigir providências, não deve ser automaticamente classificada como *bullying*.

Esse fenômeno pode ocorrer de forma direta ou indireta. Segundo Olweus (1994, p. 1173), o *bullying* direto envolve ataques abertos, como agressões físicas, insultos e ameaças; o indireto manifesta-se por isolamento social, exclusão intencional, disseminação de rumores e outras ações que prejudicam as relações do estudante com os colegas. As formas indiretas podem ser menos perceptíveis aos adultos e tendem a permanecer durante mais tempo sem identificação.

No Brasil, a Lei nº 13.185/2015 instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Conforme o art. 2º, essa prática pode ocorrer mediante ataques físicos, insultos, comentários sistemáticos, apelidos pejorativos, ameaças, expressões preconceituosas, isolamento social e ações realizadas no ambiente virtual (Brasil, 2015b). O *cyberbullying* corresponde à intimidação praticada em meios digitais, com a finalidade de depreciar, incitar violência ou adulterar imagens e dados pessoais para produzir constrangimento psicossocial (Brasil, 2015b, art. 2º). Essa dimensão amplia o alcance e a permanência da agressão para além dos limites físicos da escola.

Ainda no art. 3º desse dispositivo, conforme já mencionado, a intimidação sistemática é classificada como verbal, moral, sexual, social, psicológica, física, material e virtual, podendo ocorrer simultaneamente e assumir manifestações explícitas ou sutis. A modalidade verbal inclui insultos, xingamentos e apelidos pejorativos; a moral envolve difamação, calúnia e disseminação de rumores; a sexual compreende assédio,



indução e abuso; a social manifesta-se por ignorar, isolar ou excluir; a psicológica abrange perseguição, intimidação, manipulação e chantagem; a física engloba agressões corporais; a material relaciona-se a furto, roubo ou destruição de pertences; e a virtual compreende depreciação, exposição ou adulteração de imagens e dados pessoais (Brasil, 2015b, art. 3º).

Segundo Miranda e Dusi (2011, p. 17), “Denominam-se comumente como *bullies* os praticantes do *bullying*”. O fenômeno tende a ocorrer com maior frequência no início do ensino fundamental, embora também possa surgir na educação infantil, quando pode ser ainda mais preocupante. Os autores alertam que a ausência de intervenção nas situações que envolvem o *bully* infantil pode contribuir para a continuidade ou o agravamento de comportamentos violentos, sem permitir, contudo, prever o percurso individual da criança (Miranda; Dusi, 2011). Eles ressaltam ainda que determinadas condutas podem ser interpretadas pelos adultos como brincadeiras passageiras, dificultando o reconhecimento da violência.

A distinção entre *bullying* e brincadeira depende da reciprocidade e da possibilidade de interrupção, não apenas da percepção de quem pratica a ação. No *bullying*, o alvo é submetido a uma situação da qual encontra dificuldade para se defender ou escapar. Essa prática também não deve ser confundida com conflitos pontuais, agressões ocasionais ou indisciplina. O conflito resulta de divergências entre interesses e não implica necessariamente a intenção de humilhar; já a agressão ocasional pode produzir dano, porém não apresenta a continuidade e a assimetria da intimidação sistemática; a indisciplina, por sua vez, relaciona-se principalmente ao descumprimento de normas, sem envolver a submissão de outro discente a sofrimento reiterado. Essas distinções são necessárias para evitar tanto a banalização de violências quanto a classificação indiscriminada de todo comportamento inadequado como *bullying*.

Esse fenômeno possui caráter relacional e coletivo, envolvendo diferentes sujeitos, cujas condutas influenciam o curso da violência. Dentre os principais papéis envolvidos, Olweus (1993) identifica autor, alvo e espectador. O autor inicia ou pratica diretamente a intimidação, podendo contar com a participação de colegas que incentivam ou acompanham a agressão. Olweus destaca que essa denominação descreve uma posição ocupada em determinada situação, não uma característica permanente. Deve-se considerar o comportamento praticado sem reduzir a criança ou o adolescente a um rótulo fixo. Já o alvo é a pessoa diretamente atingida, sendo que a utilização desse termo evita reduzir o estudante à condição de vítima e de defini-lo pela experiência do *bullying*. Essa perspectiva humanizada preserva sua história, subjetividade e potencialidades.

O espectador, também denominado testemunha ou observador, pode rir, filmar, compartilhar conteúdos ou incentivar o autor, contribuindo para a continuidade da agressão. Tsang, Hui e Law (2011) destacam que a posição assumida pelos observadores influencia o desenvolvimento dessas situações: manifestações de apoio ao autor tendem a reforçar sua conduta, enquanto o acolhimento do alvo, a reprovação da violência e a comunicação do ocorrido podem favorecer sua interrupção. A omissão também



pode ocorrer; entretanto, não deve ser interpretada automaticamente como indiferença, visto que pode decorrer de medo, pressão dos pares ou insegurança sobre como agir. De modo semelhante ao que ocorre com os educandos, a possibilidade de intervenção dos adultos também depende de orientação, apoio, protocolos institucionais e condições concretas para o acompanhamento das ocorrências.

Observa-se que os papéis ocupados não são necessariamente fixos. Zequinão *et al.* (2016) identificaram as categorias de alvos, autores, alvos-autores e espectadores, indicando que um mesmo estudante pode ocupar posições distintas em diferentes situações. Cada ocorrência deve, portanto, ser analisada em seu contexto, evitando-se classificações rígidas e definitivas.

Conforme mencionado, a Lei nº 13.185/2015 reconhece a intimidação sistemática como fenômeno complexo e atribui aos estabelecimentos de ensino responsabilidades relacionadas a conscientização, prevenção, diagnóstico e combate dessas práticas (Brasil, 2015b, arts. 4º e 5º). Esse aspecto será retomado na seção específica sobre prevenção e enfrentamento.

O estudo dessa dinâmica é fundamental para examinar, na subseção seguinte, como estudantes com TEA podem vivenciar situações de intimidação no contexto escolar. Essa análise não deve atribuir ao estudante a responsabilidade pela violência, mas sim examinar a interação entre suas particularidades, as relações entre pares e as barreiras presentes no ambiente educacional.

3.3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E INCLUSÃO ESCOLAR

A compreensão do TEA no campo educacional precisa evitar duas reduções: a primeira consiste em interpretar o estudante apenas a partir de características diagnósticas; a segunda, em supor que a inclusão se efetiva somente pela matrícula. O DSM-5 (APA, 2014) descreve esse transtorno a partir de diferenças persistentes na comunicação e interação social e de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, reconhecendo variações quanto à manifestação e à necessidade de suporte. Na escola, essas diferenças precisam ser consideradas em relação ao currículo, às formas de comunicação, aos espaços e às interações sociais.

A Lei nº 12.764/2012 reconhece a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais e assegura direitos relacionados à educação e à proteção (Brasil, 2012). A Lei Brasileira de Inclusão, por sua vez, adota uma perspectiva baseada na eliminação de barreiras e na participação em igualdade de condições (Brasil, 2015a). Considerados conjuntamente, esses dispositivos legais reforçam que práticas escolares inclusivas devem buscar modificar condições que impedem a participação, em vez de exigir que o estudante abandone características constitutivas de sua identidade para ser aceito.

Nesse sentido, a inclusão precisa ser observada em sua dimensão pedagógica e social. Participar da aula, compreender orientações, ter acesso a materiais, construir vínculos, circular pelos espaços e poder comunicar situações de desconforto são dimensões que compõem a experiência escolar. Quando essas



condições são fragilizadas, o risco de isolamento e de invisibilização pode aumentar. Mantoan (2003) sustenta que a escola inclusiva pressupõe transformação das práticas e da organização escolar para acolher a diversidade, princípio que permanece pertinente à discussão sobre a proteção de estudantes com TEA.

De acordo com a APA (2014, p. 53), o TEA caracteriza-se por:

déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

A respeito do termo “espectro”, a APA (2014, p. 53) esclarece: “manifestações do transtorno também variam muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo”. Essa variabilidade impossibilita expectativas uniformes sobre desenvolvimento, aprendizagem e participação escolar e exige que cada pessoa seja compreendida em sua singularidade.

Ainda no DSM-5 (APA, 2014, p. 52), são descritos três níveis de gravidade do transtorno, definidos pelas necessidades de apoio nos domínios da comunicação social e dos comportamentos restritos e repetitivos. No “Nível 1 Exigindo apoio”, há dificuldades perceptíveis na comunicação social, na iniciação das interações e na adaptação a mudanças, além de problemas de organização e planejamento, que podem comprometer a independência. No “Nível 2 Exigindo apoio substancial”, há déficits mais evidentes na comunicação social, dificuldades para iniciar interações e inflexibilidade comportamental que interfere em diferentes contextos. Já no “Nível 3 Exigindo apoio muito substancial”, evidenciam-se déficits graves na comunicação verbal e não verbal, grande limitação para iniciar interações e resposta mínima às iniciativas sociais, além de intensa dificuldade para lidar com mudanças e alterações acentuadas no funcionamento cotidiano.

Esses níveis são descritivos e não devem reduzir o estudante ao diagnóstico, nem definir, isoladamente, os apoios educacionais de que necessita. O suporte deve ser estabelecido de forma individualizada, considerando-se as características da pessoa, o contexto e as barreiras que podem interferir em sua participação. É importante observar que algumas pessoas com TEA apresentam maior sensibilidade a sons, luzes, cheiros, toques ou movimentos, enquanto outras respondem de maneira reduzida a determinados estímulos. Essas características relacionadas à hiper ou à hipossensibilidade não se manifestam igualmente em todos os discentes e devem ser compreendidas em sua relação com o contexto.

Nesse contexto, mudanças inesperadas, excesso de estímulos ou formas pouco claras de comunicação podem provocar insegurança, ansiedade ou dificuldades de participação. Tais reações não devem ser interpretadas automaticamente como desinteresse, indisciplina ou incapacidade de



aprendizagem. É necessário analisar as condições oferecidas pela instituição, pelos sistemas de ensino e pela rede de apoio, identificando barreiras comunicacionais, pedagógicas, relacionais e sensoriais.

Rossi-Andrion *et al.* (2021) ressaltam a importância de estímulos ambientais, interações sociais, organização espacial e temporal das atividades. Embora a revisão desses autores se concentre na Educação Física escolar, suas conclusões oferecem, com cautela, elementos aplicáveis à organização de outras situações pedagógicas, como previsibilidade, instruções claras, organização prévia das tarefas, recursos visuais e introdução gradual de mudanças – que podem favorecer a concentração e a participação dos educandos com TEA. Essas medidas devem ser individualizadas e não podem atribuir exclusivamente ao estudante ou ao professor as dificuldades encontradas, sobretudo quando faltam apoio institucional, recursos e condições adequadas de trabalho.

Nessa perspectiva, Mantoan (2003, 2022) defende a reorganização das práticas e relações escolares para o acolhimento da diversidade. A inclusão envolve condições efetivas de aprendizagem, convivência, segurança e pertencimento, evitando que características individuais sejam convertidas em justificativas para segregação, redução das expectativas pedagógicas ou afastamento das atividades coletivas.

O Brasil tem avançado significativamente na elaboração e aprovação de dispositivos legais voltados à garantia dos direitos das pessoas com deficiência, incluindo as pessoas com TEA. O direito à educação encontra fundamento na Constituição Federal de 1988, que assegura igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola (Brasil, 1988, arts. 205, 206, I, e 208, III).

Em consonância, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9.394/1996 – prevê a oferta da educação especial preferencialmente na rede regular e serviços de apoio especializado quando necessários (Brasil, 1996, arts. 4º, III, e 58). O documento **Marco referencial de equidade na educação** (Brasil, [s.d.]) orienta a promoção da equidade e a eliminação de desigualdades educacionais.

No âmbito específico do TEA, a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, considera a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais e assegura, entre outros direitos, acesso à educação, saúde, participação social, acessibilidade e proteção contra abuso e exploração (Brasil, 2012, arts. 1º, § 2º, e 3º). A Lei Brasileira de Inclusão – nº 13.146/2015 – estabelece a educação como direito da pessoa com deficiência e determina a oferta de sistema educacional inclusivo, com recursos e serviços de acessibilidade destinados à eliminação de barreiras e à promoção de acesso, permanência, participação e aprendizagem (Brasil, 2015a, arts. 2º, 27 e 28).

A proteção dos estudantes com TEA também se relaciona à Lei nº 13.185/2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática e atribui aos estabelecimentos de ensino responsabilidades de conscientização, prevenção, diagnóstico e enfrentamento dessas práticas (Brasil, 2015b, arts. 1º a 5º). Mais recentemente, a Lei nº 14.811/2024 amplia as medidas de prevenção e proteção contra a violência em estabelecimentos educacionais ou similares, prevendo a articulação entre os entes federativos e a



participação da comunidade escolar (Brasil, 2024). Esses dispositivos reforçam que a inclusão exige condições de segurança, participação e aprendizagem.

Nesse sentido, a identificação das barreiras presentes no ambiente escolar é fundamental para compreender como determinadas condições podem ampliar a exposição à discriminação, ao isolamento e ao *bullying*. A análise não deve partir da ideia de que as características do TEA constituem causas da violência, mas considerar a interação entre as necessidades de apoio, as relações entre pares, as práticas pedagógicas e as respostas institucionais. A instituição escolar deve, portanto, organizar estratégias de acolhimento, comunicação, mediação e proteção, com apoio das políticas educacionais e da rede intersetorial.

A relação entre as características do espectro, as situações de *bullying* e as respostas institucionais será analisada na subseção seguinte.

3.4 *BULLYING* CONTRA ESTUDANTES COM TEA: VULNERABILIDADE E FATORES ASSOCIADOS

A prática desse tipo de violência constitui significativa barreira à inclusão escolar e ao direito à educação. Embora discentes com TEA possam apresentar particularidades relacionadas à comunicação social, à flexibilidade comportamental e/ou ao processamento sensorial, sua maior exposição à violência não decorre exclusivamente do transtorno. Falcão, Stelko-Pereira e Alves (2021) e Oliveira e Schmidt (2023) indicam que essa vulnerabilidade resulta da interação entre tais particularidades e ambientes escolares que não reconhecem adequadamente a diversidade, não oferecem os apoios necessários ou toleram práticas capacitistas e preconceituosas.

Essa compreensão encontra respaldo na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que define a deficiência a partir da interação entre impedimentos de longo prazo e barreiras capazes de obstruir a participação plena e efetiva da pessoa na sociedade, em igualdade de condições com as demais (Brasil, 2015a, art. 2º). Assim, a exposição de estudantes com TEA ao *bullying* deve ser analisada também em relação às barreiras comunicacionais, atitudinais, relacionais e institucionais presentes no ambiente escolar. A proteção desses discentes constitui responsabilidade compartilhada entre Estado, sociedade e família, conforme estabelece o art. 8º da mesma lei.

A vulnerabilidade à vitimização pode ser compreendida, portanto, como fenômeno situado na relação pessoa-ambiente. Daghustani *et al.* (2025), em revisão sistemática abrangente, analisaram 74 estudos e identificaram diferentes formas de *bullying* contra pessoas autistas, além de fatores associados ao contexto social e às características individuais. Os autores destacam que diferenças de comunicação e interação podem ser interpretadas negativamente em ambientes orientados por normas sociais pouco



inclusivas. Essa conclusão converge com Park *et al.* (2020), cuja meta-análise transcultural encontrou maior envolvimento de estudantes com TEA em situações de *bullying* em comparação com seus pares.

É importante, contudo, interpretar essa maior exposição com cautela. O fato de um grupo apresentar maior risco não significa que todos os estudantes com TEA estejam sujeitos ao *bullying*, nem que as características do espectro sejam determinantes. Falcão, Stelko-Pereira e Alves (2021) demonstram, inclusive, diferenças relevantes entre as percepções de estudantes, familiares e professores. A identificação da violência constitui, pois, problema metodológico e institucional: quanto mais limitada a comunicação entre os sujeitos e menor a atenção às manifestações indiretas, maior pode ser a possibilidade de que determinados episódios permaneçam não identificados.

Dentre os fatores associados à vulnerabilidade, encontram-se particularidades relacionadas à comunicação social e à previsibilidade das interações. Alguns discentes com TEA apresentam dificuldades para compreenderem expressões faciais, gestos, ironias, duplos sentidos, mudanças no tom de voz e outras pistas sociais implícitas. Essas diferenças podem dificultar o reconhecimento imediato de provocações, ameaças ou “brincadeiras” violentas. Particularidades na linguagem verbal e não verbal – tais como fala mais direta, compreensão literal, ecolalias, alterações na prosódia, interesses específicos e dificuldades nos turnos de conversação – também podem ser lidas de forma inadequada, como excentricidade, desrespeito ou falta de educação. Nas autobiografias analisadas por Oliveira e Schmidt (2023), constata-se que características semelhantes foram utilizadas como motivos para ridicularizações, apelidos, imitações e afastamento social.

Comportamentos repetitivos, interesses específicos e necessidade de previsibilidade igualmente podem tornar-se alvos de estigmatização. Com apoio da gestão, dos sistemas de ensino e dos profissionais da rede de atendimento, a instituição pode organizar a rotina, antecipar mudanças, tornar a comunicação acessível e oferecer suporte para que diferentes formas de comportamento e participação sejam respeitadas. Essas medidas não devem ter como finalidade normalizar o estudante, mas sim reduzir barreiras e favorecer a participação dos discentes autistas em condições de segurança e pertencimento.

As diferenças no processamento sensorial também podem interferir na experiência escolar. A hipersensibilidade a sons, luzes, cheiros, toques ou aglomerações pode tornar pátios, corredores, refeitórios, aulas de Educação Física e transportes escolares ambientes desgastantes. Em outros casos, a hipossensibilidade a determinados estímulos pode dificultar a percepção imediata de situações de desconforto ou de risco. Essas manifestações são heterogêneas, não estão presentes em todas as pessoas com TEA e não permitem prever, por si sós, a ocorrência de situações de violência.

Devido a essas particularidades, as condições dos espaços escolares devem ser monitoradas, pois determinados locais e momentos podem dificultar o acompanhamento das interações. A respeito desses ambientes, Neves (2016, p. 35) afirma:



Nos casos de *bullying* escolar, o local de maior incidência dos conflitos dá-se na parte do recreio, no pátio da escola; em segundo lugar, têm-se os horários de entrada e saída; os corredores vêm em terceiro, principalmente nos intervalos das aulas e, por último, têm-se as salas de aulas, demonstrando que nem mesmo a presença do professor consegue frear os estudantes autores da agressão.

A autora evidencia que a violência não se restringe à sala de aula e que a presença eventual de um professor não garante, isoladamente, a prevenção das ocorrências. Sendo assim, são necessários procedimentos institucionais de monitoramento, comunicação e proteção, articulados entre os diferentes profissionais e setores responsáveis. Logo, pátios, corredores, banheiros, entradas, saídas e transportes escolares devem integrar as estratégias de prevenção e acompanhamento.

A vulnerabilidade evidencia-se também nas relações entre estudantes com TEA e seus pares, tendo em vista que o isolamento social, a ausência de amizades recíprocas e a exclusão de grupos ou de atividades coletivas podem ampliar a exposição à rejeição e configurar formas indiretas de *bullying*. Oliveira e Schmidt (2023) identificaram, nas autobiografias trabalhadas, que a solidão e o afastamento dos colegas aparecem como experiências recorrentes. Contudo, o isolamento pode ser condição anterior ou consequência da rejeição e da violência. Não se deve, portanto, atribuir ao estudante a responsabilidade por sua exclusão, mas compreender esse afastamento como possível sinal da necessidade de mediação das interações e de reorganização das práticas institucionais.

O capacitismo constitui outra dimensão relevante nessa análise. A falta de conhecimento e de compreensão sobre o TEA, associada ao preconceito, pode transformar diferenças legítimas em motivos de humilhação quando padrões considerados “normais” são impostos como única forma válida de convivência. Quando diferenças comunicacionais, comportamentais ou sensoriais são tratadas como defeitos que precisam ser corrigidos para que o educando seja aceito, a instituição pode reforçar a ideia de que determinados modos de existir são superiores a outros. Oliveira e Schmidt (2023) mostram, a partir das narrativas autobiográficas, como experiências de ridicularização, isolamento e humilhação desafiam a escola a rever sua maneira de lidar com a diferença. Nesse sentido, os autores defendem:

Obviamente, a resolução para o *bullying* não está na cura milagrosa para o autismo ou ainda em métodos e abordagens cuja premissa é normalizar os estudantes autistas, tornando-os mais parecidos com as pessoas ditas “neurotípicas”. Pelo contrário, a resolução para essa problemática social, que vitimiza muitos desses estudantes, encontra-se numa mudança da própria instituição de ensino e na forma de lidar com essa questão tão complexa (Oliveira; Schmidt, 2023, p. 20).

A prevenção do *bullying*, portanto, também constitui tarefa de transformação cultural e institucional. Isso implica revisar práticas que produzam exclusão, ampliar possibilidades de participação e reconhecer que a convivência não deve exigir a padronização dos modos de comunicação, comportamento ou interação.



Além dos fatores que podem favorecer a vitimização, é necessário considerar as dificuldades de identificação e comunicação dos episódios. Alguns discentes com TEA podem apresentar dificuldades para identificar, relatar ou reagir ao *bullying*. Podem não reconhecer imediatamente a repetição, a intencionalidade ou o desequilíbrio de poder, nem conseguir organizar os acontecimentos ou explicar o sofrimento vivenciado. As reações podem incluir silêncio, fuga, isolamento, choro, ansiedade, crises, agressividade ou autoagressão. Quando analisadas isoladamente, essas respostas podem levar à culpabilização do estudante e ocultar a violência que as desencadeou. Por isso, mudanças comportamentais devem ser interpretadas mediante escuta acessível, análise contextual e articulação entre informações do educando, da família, dos docentes e dos demais profissionais.

Falcão, Stelko-Pereira e Alves (2021) evidenciam a importância de se considerarem diferentes informantes. Em investigação com discentes com TEA, familiares e professores de Educação Física, 63,2% dos estudantes declararam-se vítimas de *bullying*, enquanto apenas 47,1% dos docentes participantes identificaram seus alunos nessa condição. Entre pais ou cuidadores, 47,6% afirmaram não saber se o filho estava envolvido em situações de *bullying*. Esses percentuais não permitem estimar a prevalência geral do fenômeno, mas evidenciam divergências entre os informantes e a complexidade de sua identificação. As autoras (2021, p. 15–16) ressaltam fatores relacionados ao indivíduo, à família, à escola e à sociedade que favorecem a ocorrência de agressões, assim como defendem a formação continuada dos profissionais, familiares e discentes, de modo a ampliar a capacidade deles de reconhecerem situações de violência e de oferecerem respostas adequadas.

Em síntese, a vulnerabilidade de estudantes com TEA ao *bullying* não pode ser atribuída exclusivamente às características do espectro, pois constitui-se na relação entre diferentes modos de comunicação, interação, participação e contextos escolares que podem produzir ou intensificar barreiras.

As repercussões do *bullying* sobre a saúde mental, os vínculos, a participação e a permanência escolar dos estudantes com TEA serão analisadas na subseção seguinte.

3.5 IMPACTOS DO *BULLYING* SOBRE ESTUDANTES COM TEA

A prática do *bullying* pode ultrapassar o momento e o espaço da agressão, atingindo diferentes dimensões, como a psicológica e emocional, a física, a social, a educacional e a comportamental. A vitimização pode, assim, repercutir no bem-estar, nos vínculos, na participação, na aprendizagem e na relação do estudante com a própria escola.

No plano psicológico e emocional, a exposição recorrente a humilhações, rejeições ou ameaças pode produzir sofrimento psíquico, comprometer a autoestima e fazer com que a escola deixe de ser percebida como espaço seguro, reduzindo a confiança nas relações com os pares e demais membros da comunidade educacional. Olweus (1994) descreve as vítimas como frequentemente mais ansiosas, inseguras, solitárias



e propensas ao retraimento, além de destacar a avaliação negativa que fazem de si mesmas. Segundo o autor, a persistência da vitimização pode intensificar esse quadro e relacionar-se posteriormente à depressão e à redução consistente da autoestima.

Entre estudantes autistas, Daghustani *et al.* (2025) identificam associações entre experiências de *bullying* e depressão, ansiedade, baixa autoestima, autoconceito negativo, solidão e retraimento social. Nessa revisão, que reuniu pessoas autistas de diferentes idades e contextos, os autores também descrevem relações entre experiências de violência e outros desfechos, como prejuízos acadêmicos, automutilação e ideação suicida, inclusive em estudos que contemplam o ambiente escolar. Campos, Carvalho e Conte (2025), por sua vez, sistematizam evidências sobre as relações entre *bullying*, saúde mental e contexto escolar no TEA. Essas associações, contudo, não permitem afirmar que a vitimização provoque automaticamente transtornos mentais ou outros desfechos, pois seus efeitos dependem da interação entre a violência, as condições individuais, as experiências anteriores, o apoio disponível e as barreiras presentes no meio escolar.

Na dimensão física, os impactos podem decorrer tanto de ataques corporais – como empurrões, socos, chutes e outras agressões – quanto do sofrimento associado à vitimização. Daghustani *et al.* (2025) registram a ocorrência de *bullying* físico entre pessoas autistas, enquanto Oliveira e Schmidt (2023) identificam, nas autobiografias analisadas, situações de agressão e intimidação física, além de relatos de autoagressão. Tsang, Hui e Law (2011) também observam que os efeitos desse tipo de violência alcançam o funcionamento físico. Essas ocorrências podem produzir dor, lesões e comprometimento da integridade corporal; contudo, os relatos de autoagressão devem ser interpretados contextualmente, sem presumir que decorram exclusivamente do *bullying*. A dimensão física requer, portanto, atenção articulada à segurança, à saúde e às condições que desencadeiam ou intensificam o sofrimento.

Os efeitos do *bullying* também alcançam a dimensão social e o sentimento de pertencimento. O estudante pode evitar colegas, espaços ou atividades coletivas, reduzindo sua participação na rotina escolar. Oliveira e Schmidt (2023) e Daghustani *et al.* (2025) indicam que experiências repetidas de rejeição podem intensificar o isolamento, dificultar a construção de vínculos e comprometer o reconhecimento do discente como integrante da comunidade escolar. Nessa perspectiva, Mantoan (2003, 2022) defende que a educação inclusiva pressupõe condições para que os educandos convivam, participem e desenvolvam vínculos, sem atribuir exclusivamente a eles ou aos professores a responsabilidade pela superação da exclusão. Essa compreensão também é sustentada por Meneses *et al.* (2024). Mais do que a quantidade de interações, é necessário observar a qualidade delas e verificar se existem oportunidades efetivas de participação na vida coletiva da instituição.

No campo educacional, o *bullying* pode comprometer a segurança, a concentração, a motivação, a participação e o envolvimento com as atividades. Um estudante que antecipa situações de humilhação em



determinado espaço pode evitar o recreio, as atividades coletivas, as aulas de Educação Física ou até mesmo a escola. Essas repercussões podem manifestar-se por queda no rendimento, faltas recorrentes, resistência ou recusa em frequentar a escola, podendo, em situações prolongadas, elevar o risco de evasão. Tais sinais não devem ser interpretados automaticamente como falta de interesse ou problema comportamental, mas como indícios que exigem investigação do contexto e escuta do discente. Maldonado (2011, *apud* Neves, 2016, p. 152) observa:

a perseguição do *bullying* reflete também em dificuldades de concentração, queda no desempenho escolar e medo de ir a escola: a criança implora para faltar às aulas, mudar de turma ir para outro colégio, com a esperança de escapar dos que atormentam. Com a persistência dos ataques, quase todas as vítimas se isolam ainda mais, tornando-se arredias, como se desejassem ser invisíveis; algumas se descontrolam, chorando com frequência, evidenciando claros sinais de angústia.

A violência pode, portanto, comprometer simultaneamente o desempenho, a frequência e a permanência escolar. Daghustani *et al.* (2025) e Campos, Carvalho e Conte (2025) ressaltam que esses indicadores não devem ser analisados isoladamente, mas relacionados às condições de convivência, proteção e acessibilidade oferecidas pela instituição. A relação entre *bullying* e aprendizagem deve, contudo, ser tratada com cautela, pois não é possível atribuir toda dificuldade acadêmica à vitimização.

Também é necessário reconhecer que estudantes com TEA não respondem de maneira uniforme às situações de violência. O sofrimento pode ser verbalizado, mas também pode manifestar-se por alterações na rotina, mudanças na comunicação, retraimento, irritabilidade, fuga, recusa, crises mais frequentes ou comportamentos de autodefesa. Oliveira e Schmidt (2023) identificam, no *corpus* autobiográfico, manifestações como agressividade reativa, autoagressão, destruição de objetos, tristeza, isolamento e depressão.

Essas respostas não devem ser relacionadas automaticamente ao *bullying*, todavia requerem investigação contextualizada. Uma crise decorrente de sobrecarga emocional ou sensorial pode ser equivocadamente interpretada como indisciplina, quando também pode indicar sofrimento ou exposição a uma situação de violência que ultrapassou as possibilidades de resposta do estudante naquele momento. Isso reforça a importância de conhecer o educando, estabelecer canais de comunicação acessíveis e articular informações entre família, docentes e demais profissionais, evitando interpretações precipitadas.

Segundo Oliveira e Schmidt (2023), quando o aluno sofre agressão, reage e é responsabilizado ou punido sem que a origem do comportamento seja analisada, o sofrimento pode ser intensificado e a exclusão, ampliada. É necessário, portanto, observar mudanças significativas no comportamento, no rendimento, na frequência e na participação, promovendo escuta acessível e, quando necessário, associando o apoio da família, dos profissionais especializados, dos serviços de saúde e da rede de proteção. Essa atuação deve ser compartilhada, institucional e intersetorial.



Portanto, os efeitos do *bullying* devem ser considerados tanto no acompanhamento do estudante quanto na análise das barreiras e condições institucionais que interferem em sua participação. O enfrentamento da violência deve contribuir para assegurar às pessoas com TEA o direito de aprender, conviver, participar e desenvolver-se em ambiente educacional seguro e acolhedor.

Diante dos impactos analisados, a subseção seguinte discute medidas institucionais destinadas à proteção e à inclusão dos estudantes com TEA.

3.6 PREVENÇÃO E ENFRENTAMENTO DO *BULLYING*: RESPONSABILIDADE INSTITUCIONAL, COLETIVA E INTERSETORIAL

A prevenção efetiva requer uma abordagem institucional, contínua e articulada. Intervenções realizadas apenas após a comunicação de uma ocorrência podem ser necessárias para assegurar proteção imediata, porém não substituem políticas de convivência capazes de atuar antes da violência, reduzir barreiras e fortalecer relações baseadas no respeito. Olweus (1994) destaca a importância de regras claras, supervisão, diálogo e participação dos diferentes integrantes da comunidade escolar em programas de intervenção. Em relação aos estudantes com TEA, essas ações precisam incorporar acessibilidade e formas diversificadas de comunicação.

A prevenção universal deve ser articulada a estratégias direcionadas aos alunos que necessitem de maior apoio. Atividades de convivência, discussões sobre diversidade, formação sobre *bullying* e canais acessíveis de comunicação podem compor uma política preventiva. Para estudantes com TEA, recursos visuais, linguagem clara, antecipação de rotinas e mediação das interações podem facilitar o reconhecimento e o relato de situações de violência, desde que utilizados de acordo com as necessidades individuais e sem impor formas únicas de comunicação (Rossi-Andrion *et al.*, 2021).

A literatura indica que respostas exclusivamente punitivas são insuficientes para modificar as condições que produzem ou mantêm a violência. Isso não significa ausência de responsabilização, mas a necessidade de integrar proteção, medidas educativas, acompanhamento e, quando cabível, providências legais. A Lei nº 13.185/2015 orienta a implementação de medidas de conscientização, prevenção, identificação e combate à intimidação sistemática (Brasil, 2015b).

A construção de ambientes educacionais seguros e inclusivos exige a atuação coordenada do poder público, dos sistemas de ensino, das instituições escolares, dos profissionais da educação, das famílias, dos discentes, da comunidade e dos serviços de proteção. Essa responsabilidade não deve ser transferida a um único agente, pois a prevenção e o enfrentamento do *bullying* dependem de condições políticas, materiais, pedagógicas e relacionais. A distribuição de responsabilidades, contudo, não significa atribuir as mesmas funções a todos, mas reconhecer que cada segmento atua segundo suas atribuições, seus recursos e sua capacidade de articulação com as demais instâncias.



A Lei nº 12.764/2012 estabelece, dentre as diretrizes da política nacional voltada às pessoas com TEA, a intersetorialidade, a participação da comunidade e a formação dos profissionais (Brasil, 2012, art. 2º). A Lei Brasileira de Inclusão determina que o sistema educacional assegure participação e aprendizagem em condições de igualdade e sem discriminação, atribuindo ao poder público, à sociedade e à família o dever de garantir os direitos da pessoa com deficiência (Brasil, 2015a, arts. 8º, 27 e 28).

No enfrentamento da intimidação sistemática, a Lei nº 13.185/2015 atribui aos estabelecimentos de ensino o dever de promover medidas de conscientização, prevenção, identificação e combate à violência. A lei também prevê a capacitação de docentes e equipes pedagógicas, a orientação das famílias, a assistência às vítimas e aos autores das agressões, a promoção da empatia e do respeito, bem como a adoção de estratégias de responsabilização e mudança de comportamento (Brasil, 2015b, arts. 4º e 5º). A Lei nº 14.811/2024, por sua vez, reforça a cooperação entre os entes federativos e determina a elaboração de protocolos pelo poder público local, em articulação com órgãos de segurança pública, saúde e comunidade escolar, incluindo a capacitação continuada do corpo docente (Brasil, 2024, arts. 2º e 3º).

A proteção prevista na legislação precisa ser convertida em ações institucionais permanentes e articuladas, o que exige financiamento, profissionais de apoio, recursos de acessibilidade e formação continuada (Brasil, 2012, 2015a, 2015b, 2024). Portanto, as dificuldades enfrentadas pelos docentes não devem ser interpretadas como falhas individuais, uma vez que também se relacionam às condições concretas de trabalho e aos desafios de implementação das políticas públicas.

3.6.1 Gestão escolar e implementação de políticas institucionais

A equipe gestora possui responsabilidade específica na organização das políticas institucionais de prevenção e de enfrentamento da violência. Em articulação com os sistemas de ensino, cabe-lhe incorporar essas ações ao Projeto Político-Pedagógico, organizar procedimentos de proteção e acompanhar sua execução. Essa atribuição não significa solucionar problemas estruturais sem o devido suporte do poder público, mas assegurar que a escola disponha de orientações, responsabilidades definidas e fluxos de atuação.

As medidas institucionais devem incluir regras de convivência, canais seguros e acessíveis de comunicação, procedimentos para comunicar suspeitas, relatos e ocorrências, registro dos casos e acompanhamento das situações. Esses procedimentos precisam definir como preservar a confidencialidade, quais profissionais e serviços devem ser acionados e como evitar novas exposições do discente. O registro sistemático possibilita reconhecer a repetição de episódios que, analisados separadamente, poderiam ser interpretados como fatos isolados ou simples “brincadeiras”.

A observação dos espaços escolares deve contemplar pátios, corredores, banheiros, entradas, saídas, transportes e ambientes virtuais. Conforme Neves (2016), muitos episódios ocorrem em locais e horários



com menor supervisão, evidenciando que a presença eventual de um professor não é suficiente para assegurar a proteção. O acompanhamento precisa ser planejado, distribuído e compartilhado entre os profissionais da instituição.

A comunicação com estudantes com TEA deve considerar diferentes formas de expressão. Um relato pode ocorrer por meio da fala, da escrita, de imagens, de recursos de comunicação alternativa, de mudanças comportamentais ou de informações fornecidas pela família e por outros profissionais. Falcão, Stelko-Pereira e Alves (2021) identificaram divergências entre informações apresentadas por discentes, familiares e professores, o que reforça a necessidade de escuta acessível, registro cuidadoso e análise contextualizada.

A organização dos ambientes também deve considerar barreiras comunicacionais, sensoriais e pedagógicas. Rossi-Andrion *et al.* (2021) destacam a importância da previsibilidade, da organização das atividades, da clareza das instruções e da adequação dos estímulos para favorecer a participação de educandos com TEA. Essas medidas devem ser planejadas conforme as necessidades individuais, com apoio dos sistemas de ensino e dos profissionais especializados.

A perspectiva inclusiva exige que as dificuldades de participação sejam analisadas em relação às condições oferecidas pela instituição. Mantoan (2003, 2022) defende uma escola aberta às diferenças, que não imponha aos estudantes a adaptação unilateral a padrões rígidos. Em consonância com essa abordagem, Meneses *et al.* (2024) relacionam a violência escolar a preconceitos e barreiras atitudinais capazes de naturalizar a exclusão. Diante disso, a gestão deve promover ações de convivência e enfrentar práticas capacitistas que tratem agressões como episódios sem importância.

As respostas institucionais devem combinar proteção imediata, responsabilização e ações educativas. A Lei nº 13.185/2015 orienta que se evite, tanto quanto possível, a punição isolada, privilegiando medidas capazes de promover mudança de comportamento (Brasil, 2015b, art. 4º, VIII). Isso não afasta as providências legais cabíveis em situações graves, todavia exige que a resposta não se limite à sanção e considere também as relações e as condições que sustentaram a violência.

A participação da família deve ocorrer sem atribuir ao estudante ou a seus familiares responsabilidade pela violência sofrida. A articulação entre escola, família e comunidade fortalece a identificação dos casos e a organização de respostas contínuas de proteção e cuidado. Daghustani *et al.* (2025) destacam a colaboração entre escolas, famílias e organizações comunitárias, enquanto Campos, Carvalho e Conte (2025) ressaltam a importância de programas inclusivos, da psicoeducação de professores e familiares e de ações psicossociais voltadas à redução dos impactos do *bullying* e à promoção da saúde mental. Quando necessário, a escola deve articular-se com os serviços de saúde, a assistência social, os órgãos de proteção da criança e do adolescente e os demais integrantes da rede, respeitando as atribuições de cada setor.



3.6.2 Atuação docente em uma rede de proteção

Os professores acompanham parte significativa das interações escolares e podem contribuir, em articulação com a equipe, para reconhecer sinais de sofrimento ou de possível vitimização. Essa atuação depende de formação, apoio institucional, recursos pedagógicos e articulação com a gestão, o Atendimento Educacional Especializado, as famílias e os serviços de proteção.

Mudanças na frequência, na participação, no rendimento, no comportamento ou na relação dos discentes com os colegas merecem atenção, contudo não devem ser automaticamente atribuídas ao *bullying*. Em estudantes com TEA, essas manifestações também podem relacionar-se a necessidades sensoriais, dificuldades comunicacionais, alterações na rotina ou outras condições. A análise deve considerar o contexto, a persistência dos sinais e as possíveis situações desencadeadoras.

A observação deve abranger apelidos depreciativos, ridicularizações, ameaças, isolamento, exclusão deliberada, agressões físicas e circulação de mensagens ou imagens ofensivas. Falcão, Stelko-Pereira e Alves (2021) verificaram lacunas na formação dos profissionais e situações em que agressões foram classificadas como “brincadeira de criança”. Esse achado reforça a necessidade de formação continuada e de protocolos institucionais, sem transformar os docentes em responsáveis individuais pela solução do problema.

Essa preparação profissional não deve se restringir à transmissão de informações sobre o TEA ou sobre o *bullying*. É necessário construir conhecimentos sobre direitos, comunicação, convivência, barreiras e estratégias de apoio. Devem ser contempladas situações práticas, por exemplo, como reconhecer e acolher um relato, como registrar uma ocorrência, como proteger o estudante sem expô-lo e como acionar a rede responsável. Devem, portanto, ser compreendidas como demanda de políticas permanentes de apoio, e não como resposta a uma suposta falha individual dos profissionais.

Diante de um relato ou suspeita, é necessário acolher o estudante, ouvi-lo sem julgamento e evitar sua exposição diante dos colegas. A comunicação deve ser adaptada às suas necessidades, e a ocorrência, comunicada à gestão e registrada conforme o protocolo institucional. Inicialmente, cabe interromper a agressão e proteger o aluno, sem responsabilizá-lo pelo ocorrido. A apuração e o acompanhamento devem ser conduzidos segundo os procedimentos institucionais, com a participação dos responsáveis definidos pela escola e pela rede de proteção.

As ações pedagógicas devem promover respeito, cooperação e valorização das diferenças. O estudante com TEA não deve ser exposto como objeto de sensibilização, exemplo de superação ou representante da diversidade. A discussão deve abordar o direito de todos à participação e à convivência, além de orientar os estudantes que testemunham as agressões.

Tsang, Hui e Law (2011) destacam que os espectadores exercem papel relevante na dinâmica do *bullying*, conforme reagem às situações de agressão. Eles podem reforçar a violência, permanecer em



silêncio ou buscar ajuda; esse silêncio, contudo, pode decorrer de medo, pressão dos pares ou insegurança sobre como agir. Por isso, devem ser orientados a buscar ajuda com segurança, apoiar colegas vitimizados e não reproduzir, compartilhar ou comentar conteúdos ofensivos, especialmente no ambiente virtual.

A discussão de Olweus (1994) sobre intervenção escolar indica a importância de regras claras, supervisão, comunicação entre profissionais e diálogo com estudantes e famílias. A atuação docente deve, portanto, integrar uma política institucional apoiada por recursos públicos, formação e serviços de proteção. A responsabilidade do professor é relevante, entretanto não pode ser dissociada das atribuições da gestão, dos sistemas de ensino e do poder público.

Com base nessa discussão, a próxima seção retoma os principais resultados do estudo e sintetiza as implicações da prevenção do *bullying* para a inclusão, a proteção e a participação escolar de estudantes com TEA.

4 CONCLUSÃO

Esta pesquisa analisou, por meio de investigação bibliográfica e documental, a violência escolar, com ênfase no *bullying* contra estudantes com TEA. Foram consideradas as manifestações do fenômeno, os fatores associados à vulnerabilidade, os impactos produzidos e as possibilidades de prevenção e de enfrentamento no contexto da educação inclusiva.

A análise do *corpus* indica que estudantes com TEA podem apresentar maior risco de envolvimento em situações de intimidação, exclusão e discriminação, sem que isso decorra exclusivamente das características do espectro. Essa condição resulta da interação entre diferentes formas de comunicação, interação, comportamento e processamento sensorial e as barreiras presentes nas relações, nas práticas pedagógicas e na organização institucional. A falta de informação sobre o TEA, a imposição de padrões únicos de comportamento e a insuficiência de apoios podem dificultar a participação e favorecer a invisibilização das agressões.

Os estudos analisados associam o *bullying* a sofrimento emocional, ansiedade, baixa autoestima, isolamento social, dificuldades de aprendizagem, redução da participação e resistência ou recusa em frequentar a escola. Esses efeitos não ocorrem de modo automático ou uniforme, pois dependem da frequência e da gravidade das agressões, das condições individuais, das experiências anteriores e da rede de apoio disponível. Além disso, as associações identificadas no *corpus* não permitem atribuir toda manifestação de sofrimento exclusivamente à vitimização. Ainda assim, a violência pode comprometer o direito à educação, à convivência, à participação e ao pertencimento.

A literatura consultada indica que a prevenção não deve se limitar a intervenções posteriores aos episódios. São necessárias políticas institucionais permanentes, protocolos de identificação, registro e acompanhamento, canais acessíveis de comunicação, organização dos espaços, formação continuada das



equipes e práticas pedagógicas comprometidas com a convivência e a valorização das diferenças. Essas medidas exigem condições materiais, profissionais de apoio, financiamento e articulação entre os sistemas de ensino e as redes de proteção.

A responsabilidade pelo enfrentamento é compartilhada, sem que isso implique atribuir as mesmas funções a todos os envolvidos. À gestão escolar cabe organizar os procedimentos institucionais e acompanhar sua implementação; aos profissionais da educação, participar da rede de proteção e desenvolver práticas inclusivas com o suporte necessário; às famílias e à comunidade, colaborar com a comunicação, o acompanhamento e a proteção; aos serviços intersetoriais, atuar segundo suas atribuições; e ao poder público, assegurar políticas, recursos e condições de trabalho que viabilizem os direitos previstos na legislação. Essa distribuição evita tanto a culpabilização das pessoas com TEA quanto a responsabilização isolada de professores e gestores.

Como contribuição, o estudo articula discussões sobre violência escolar, *bullying*, TEA e educação inclusiva, destacando que a proteção depende da transformação das condições de convivência e participação. Por se tratar de pesquisa bibliográfica e documental, não foram examinadas diretamente experiências vivenciadas em escolas. Estudos futuros poderão ouvir estudantes com TEA, familiares, professores, gestores e profissionais de apoio, além de acompanhar programas de prevenção em diferentes redes de ensino, identificando avanços, dificuldades e necessidades de revisão.

Conclui-se que o enfrentamento da violência escolar contra estudantes com TEA não se esgota na resposta a episódios individuais, mas requer compromisso coletivo, planejamento institucional, articulação intersetorial e investimento público contínuo. A efetividade dessas medidas depende da capacidade das instituições escolares e das redes de ensino de transformarem proteção, acessibilidade e participação em práticas permanentes, assegurando a esses estudantes o direito de aprender e de conviver, sem que suas diferenças sejam convertidas em motivo de exclusão ou violência.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.*; revisão técnica de Aristides Volpato Cordioli *et al.* 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. 1 recurso eletrônico. Disponível em: <https://membros.analysispsicologia.com.br/wp-content/uploads/2024/06/DSM-V.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2026.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 16 ago. 2026.



BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 16 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 16 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, DF: Presidência da República, 2015b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm. Acesso em: 16 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024**. Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/114811.htm. Acesso em: 16 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Marco referencial de equidade na educação**: política de educação especial na perspectiva inclusiva. Brasília, DF: Ministério da Educação, [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/politicaseducacaoespecial.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2026.

CAMPOS, T. P. C. M.; CARVALHO, K. B. de; CONTE, R. F. Bullying escolar e saúde mental no Transtorno do Espectro Autista: uma revisão sistemática. **Psi Unisc**, Santa Cruz do Sul, v. 9, e18525, 2025. DOI: <https://doi.org/10.17058/psiunisc.v9i.18525>. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S2527-12882025000101405&script=sci_arttext. Acesso em: 14 ago. 2026.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222002000200016>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/fDDGcftS4kF3Y6jfxZt5M5K/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 ago. 2026.

DAGHUSTANI, W. H.; ABO HAMZA, E. G.; HOGG, R.; MOUSTAFA, A. Autism, bullying, and mental health: a comprehensive systematic review. **Frontiers in Psychiatry**, v. 16, art. 1653663, 2025. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsy.2025.1653663>. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/psychiatry/articles/10.3389/fpsy.2025.1653663/full>. Acesso em: 17 ago. 2026.

FALCÃO, C. M. N.; STELKO-PEREIRA, A. C.; ALVES, D. L. G. Envolvimento de alunos com TEA em situações de bullying de acordo com múltiplos informantes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e217359, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147217359>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rLmLSfp7CYDzZZpRjV8GGMG/?lang=pt>. Acesso em: 14 ago. 2026.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.



GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2003.

MANTOAN, M. T. E. Uma escola hospitaleira. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, v. 7, n. 13, p. 5-14, 2022. DOI: <https://doi.org/10.13037/rea-e.vol7n13.8589>. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/pt_BR/article/view/8589. Acesso em: 18 ago. 2026.

MENESES, B. M. de; SOUZA, R. de A.; ALBUQUERQUE, R. de S. M. de; AMORIM, M. da S. Violência escolar, preconceito e educação inclusiva. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 18, e5596115, p. 1-16, 2024. DOI: <https://doi.org/10.14244/reveduc.v18i1.5596>. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/5596>. Acesso em: 18 ago. 2026.

MIRANDA, S. de; DUSI, M. **Previna o bullying**: jogos para uma cultura de paz. Campinas: Papirus, 2011.

NEVES, M. M. **Bullying escolar**: de acordo com a Lei Nacional de Combate ao *Bullying* (13.185/2015) e outros aspectos jurídicos. Curitiba: Juruá, 2016.

OLIVEIRA, A. F. T. de M.; SCHMIDT, C. Bullying e Transtorno do Espectro Autista (TEA): o que nos revelam as autobiografias? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, e251469, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349251469>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/kGRJQ9sZzGjZjLy4zszBCJJ/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 14 ago. 2026.

OLWEUS, D. **Bullying at school**: what we know and what we can do. Oxford: Blackwell, 1993.

OLWEUS, D. Bullying at school: basic facts and effects of a school-based intervention program. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 35, n. 7, p. 1171-1190, 1994. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>. Disponível em: <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>. Acesso em: 14 ago. 2026.

PARK, I. *et al.* Prevalence of and factors associated with school bullying in students with autism spectrum disorder: a cross-cultural meta-analysis. **Yonsei Medical Journal**, v. 61, n. 11, p. 909-922, 2020. DOI: <https://doi.org/10.3349/ymj.2020.61.11.909>. Disponível em: <https://eymj.org/DOIx.php?id=10.3349/ymj.2020.61.11.909>. Acesso em: 17 ago. 2026.

ROSSI-ANDRION, P. *et al.* Transtorno do espectro autista e Educação Física escolar: revisão sistemática de literatura. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, Marília, v. 22, n. 1, p. 175-194, jan./jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.36311/2674-8681.2021.v22n1.p175-194>. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/11205>. Acesso em: 14 ago. 2026.

TSANG, S. K. M.; HUI, E. K. P.; LAW, B. C. M. Bystander position taking in school bullying: the role of positive identity, self-efficacy, and self-determination. **The Scientific World Journal**, v. 11, p. 2278–2286, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1100/2011/531474>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1100/2011/531474>. Acesso em: 18 ago. 2026.



ZEQUINÃO, M. A. *et al.* *Bullying* escolar: um fenômeno multifacetado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 181-198, jan./mar. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201603138354>. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/tfsmpDFp9d73b75mLTPvVDR/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 15 ago. 2026.