

ASSOCIAÇÃO EDUCACIONAL DOM BOSCO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DOM BOSCO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Jessika Cristina Rodrigues

DESAFIOS DAS PRÁTICAS DOCENTES COM ÊNFASE NO PROCESSO DE
INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO Opositor DESAFIADOR

RESENDE

2025

Jessika Cristina Rodrigues

DESAFIOS DAS PRÁTICAS DOCENTES COM ÊNFASE NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM
TRANSTORNO Opositor DESAFIADOR

Monografia apresentada à Associação Educacional Dom Bosco, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Cristiane Batista Rodrigues

RESENDE

2025



Jessika Cristina Rodrigues

DESAFIOS DAS PRÁTICAS DOCENTES COM ÊNFASE NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM
TRANSTORNO OPOSITOR DESAFIADOR

Monografia apresentada à Associação Educacional Dom Bosco, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Dom Bosco, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Licenciatura em Pedagogia.

BANCA AVALIADORA:

Prof^ª.Dr. Ana Alice Kulina Simon Esteves

Prof^ª. Ms. Alice Kulina Simon Esteves

Prof^ª. Esp.Cristiane Batista de Medeiros Rodrigues

(Orientadora)

Resende,25 de novembro de 2025.

Dedico este trabalho à minha mãe, meu pai e meu irmão por sempre me apoiar e investir na minha educação. Aos meus professores e amigos por todo o suporte e a Deus.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a mim mesma, por não desistir diante dos desafios, por cada esforço, cada renúncia e cada conquista ao longo dessa caminhada. Agradeço a Deus, que em todos os momentos esteve comigo, iluminando meu caminho, fortalecendo minha fé e me sustentando nas horas de maior fraqueza. Sem Ele, nada disso seria possível. Aos meus familiares, meu mais sincero agradecimento. Obrigada por todo amor, apoio e compreensão, por cada palavra de incentivo e por acreditarem em mim mesmo quando eu duvidava. Vocês são a base que me mantém firme. Às minhas amigas, que estiveram comigo em cada passo desta jornada, meu profundo carinho e gratidão. Obrigada por cada palavra de ânimo, por cada abraço, por me ouvirem e por me ajudarem a seguir firme, mesmo nos momentos mais difíceis.

Aos meus professores, deixo minha admiração e gratidão por cada ensinamento, cada correção e cada palavra de incentivo que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional. À minha orientadora, professora Cristiane, deixo um agradecimento especial pela paciência, dedicação e por ter me guiado com sabedoria durante todo este processo. Sua orientação foi essencial para que este trabalho se tornasse realidade.

É um agradecimento muito especial e cheio de emoção à professora Karla, que marcou profundamente minha trajetória acadêmica. Sua sensibilidade, carinho e incentivo fizeram toda a diferença em minha formação. Obrigada por acreditar em mim, por suas palavras acolhedoras e por ser inspiração de força e sabedoria. Levarei comigo seus ensinamentos e o carinho com que sempre me tratou.

Por fim, dedico este trabalho ao meu pai, que sempre sonhou em me ver formada, mas que, infelizmente, partiu no ano passado. Pai, eu sei o quanto você desejava estar aqui, me aplaudindo e sorrindo orgulhoso. Hoje, mesmo com a dor da sua ausência, carrego a certeza de que você está me olhando lá de cima, com o mesmo amor e orgulho de sempre. Este momento, esta vitória, é também sua. Obrigada por tudo o que me ensinou, pelo amor incondicional e por ser o melhor pai que eu poderia ter. Este trabalho é para você, com toda a minha saudade e gratidão.

“Quando as crianças brincam
E eu as ouço brincar,
Qualquer coisa em minha alma
Começa a se alegrar. [...]”

Fernando Pessoa

RESUMO

O trabalho investiga os desafios enfrentados pelos professores no processo de inclusão de alunos diagnosticados com Transtorno Opositor Desafiador (TOD), um distúrbio do comportamento caracterizado por atitudes persistentes de desobediência, hostilidade e oposição a figuras de autoridade. O estudo destaca que, no contexto escolar, o TOD se manifesta em dificuldades de adaptação às regras, agressividade e resistência às orientações, exigindo dos docentes competências socioemocionais e práticas pedagógicas específicas. A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou o estudo de caso e foi desenvolvida por meio de entrevistas semiestruturadas. As participantes relataram experiências com alunos diagnosticados com TOD, apontando a falta de formação específica, a ausência de apoio institucional e multiprofissional e a dificuldade de envolvimento das famílias como os principais entraves à inclusão efetiva. A revisão teórica fundamentou-se em autores como Kazdin (2000), Frick (2004), Cameron (2004) e Teixeira (2015), que tratam da importância do reforço positivo, da mediação pedagógica e do trabalho conjunto entre escola, família e profissionais da saúde. Conclui-se que a formação docente deve ser revitalizada para contemplar a diversidade e as demandas da inclusão, incorporando o estudo de transtornos comportamentais na formação inicial e continuada. A pesquisa reforça a necessidade de parcerias entre escola, família e profissionais especializados, de modo a construir um ambiente escolar acolhedor e inclusivo, capaz de promover o desenvolvimento integral dos alunos com TOD.

Palavras-chave: *Transtorno Opositor Desafiador, Inclusão e Docência, Educação.*

ABSTRACT

The study investigates the challenges faced by teachers in the process of including students diagnosed with Oppositional Defiant Disorder (ODD), a behavioral disorder characterized by persistent attitudes of disobedience, hostility, and opposition to authority figures. The study highlights that, in the school context, ODD manifests in difficulties adapting to rules, aggressiveness, and resistance to guidance, requiring teachers to have socio-emotional skills and specific pedagogical practices. The research, with a qualitative approach, used a case study and was developed through semi-structured interviews. The participants reported experiences with students diagnosed with ODD, pointing out the lack of specific training, the absence of institutional and multidisciplinary support, and the difficulty of involving families as the main obstacles to effective inclusion. The theoretical review was based on authors such as Kazdin (2000), Frick (2004), Cameron (2004), and Teixeira (2015), who address the importance of positive reinforcement, pedagogical mediation, and the collaborative work between school, family, and health professionals. It is concluded that teacher training should be revitalized to encompass diversity and the demands of inclusion, incorporating the study of behavioral disorders in both initial and ongoing training. The research reinforces the need for partnerships between school, family, and specialized professionals in order to build a welcoming and inclusive school environment capable of promoting the holistic development of students with ODD.

Keywords: *Oppositional Defiant Disorder, Induction and Teaching, Education.*

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DSM-5	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – 5ª edição
PEI	Plano Educacional Individualizado
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TOD	Transtorno Opositor Desafiador

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	6
RESUMO.....	8
ABSTRACT.....	9
1. INTRODUÇÃO.....	12
2. O TRANSTORNO Opositor DESAFIADOR.....	14
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR	16
2.2 INTERVENÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS.....	18
2.3 REVITALIZANDO O CURRÍCULO E O APERFEIÇOAMENTO DAS AÇÕES DOCENTES	20
2.4 VIVENCIANDO A TEORIA NA PRÁTICA COM ALUNOS COM TOD.....	22
2.4.1 OBSERVAÇÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DA PESQUISADORA	28
3. CONCLUSÃO	30
REFERENCIAS.....	34
APÊNDICE – FORMULÁRIO DE PESQUISA DE CAMPO.....	36
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	38

1. INTRODUÇÃO

O Transtorno Opositor Desafiador (TOD) é um distúrbio do comportamento incluído no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), caracterizado por um padrão persistente de comportamentos negativistas, desobedientes, desafiadores e, por vezes, hostis, direcionados a figuras de autoridade. Esses comportamentos excedem o que é esperado para a fase do desenvolvimento da criança e, quando não identificados e manejados de forma adequada, podem impactar negativamente o desempenho acadêmico, o convívio social e o bem-estar familiar, além de aumentar o risco de desenvolvimento de outros transtornos psiquiátricos ao longo da vida.

No ambiente escolar, professores frequentemente se deparam com alunos que apresentam características compatíveis com o Transtorno Opositor Desafiador, sendo, portanto, figuras-chave para a identificação precoce e para a adoção de estratégias educativas e comportamentais adequadas. Contudo, observa-se que a formação docente e suas conexões com os desafios da inclusão de alunos com esse transtorno ainda são limitadas, evidenciando uma lacuna significativa na formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

A falta de conteúdos específicos sobre o tema nas grades curriculares dos cursos de formação docente e a ausência de capacitação adequada das equipes pedagógicas e familiares tornam o manejo desses casos um desafio cotidiano. Ao longo do percurso acadêmico, foi constatada a escassez de materiais e produções científicas que abordem o Transtorno Opositor Desafiador de forma aprofundada no contexto educacional. A vivência com alunos diagnosticados com o transtorno, bem como a observação do suporte oferecido pelas equipes pedagógicas, despertou o interesse e a necessidade de discutir e compreender melhor o tema, justificando a relevância desta pesquisa.

A metodologia adotada é de natureza quali-quantitativa, visando compreender de forma aprofundada as percepções e experiências dos participantes em relação ao Transtorno Opositor Desafiador no ambiente escolar. Será realizada uma pesquisa de campo com quatro professoras de uma escola privada da cidade de Itatiaia, por meio da aplicação de entrevistas semiestruturadas com profissionais que atuam diretamente com alunos diagnosticados com o transtorno. Essa abordagem possibilitará a coleta de dados ricos em detalhes, permitindo uma análise sensível e contextualizada da realidade investigada.

A revisão de literatura está sendo desenvolvida a partir da leitura e análise de artigos

científicos que tratam do Transtorno Opositor Desafiador, buscando compreender suas características, causas e implicações no ambiente escolar. Além disso, a obra *O Reizinho da Casa*, do Dr. Gustavo Teixeira, foi utilizada como referência, por oferecer uma abordagem acessível e fundamentada sobre o tema, contribuindo significativamente para o embasamento teórico deste estudo.

O objetivo geral desta pesquisa é estabelecer conexões entre a inclusão de alunos com Transtorno Opositor Desafiador e a prática pedagógica no processo de ensino-aprendizagem.

Os objetivos específicos são: desenvolver habilidades e competências durante o processo de formação docente, com ênfase na compreensão de transtornos neurológicos; reconhecer as habilidades de alunos com Transtorno Opositor Desafiador na rotina educacional; valorizar a individualidade das adaptações curriculares; implementar planos de educação individual para direcionar ações docentes e adequações curriculares; capacitar educadores e equipes de apoio em relação ao Transtorno Opositor Desafiador e suas comorbidades.

Considerando que o estudo envolverá a coleta de dados com seres humanos, será respeitado integralmente o que preconiza a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, assegurando o sigilo, a privacidade e o consentimento livre e esclarecido dos participantes. A submissão deste projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa é, portanto, um passo fundamental para garantir que todos os aspectos éticos da investigação sejam devidamente considerados e respeitados.

2. O TRANSTORNO OPOSITOR DESAFIADOR

Mas em 1980 o TOD foi reconhecido pela primeira vez como uma categoria diagnosticada própria diferenciada do Transtorno de Conduta. Foi descrito como um padrão persistente de comportamentos negativos e desafiadores contra figuras de autoridade. Em 1994, o diagnóstico passa a ser diferenciado. Nas décadas de 1960 – 1970, os primeiros estudos sobre comportamentos opositores em crianças aparecem em pesquisas clínicas que descrevem crianças com padrões persistentes de desobediência, birras intensas, agressividade verbal e dificuldade de seguir regras. Esses comportamentos eram inicialmente vistos apenas como problemas de conduta ou fase do desenvolvimento, com mais clareza do Transtorno de Conduta.

Em 2000, o TOD permanece com características semelhantes, mas com maior ênfase na frequência e intensidade dos comportamentos opositores em comparação com o esperado para a idade.

No período de 2020 a 2025, o TOD é estudado em relação a fatores neurobiológicos, ambientais e familiares, reconhecendo-se a influência da interação entre predisposição genética e contexto social. também se discute mais sobre as comorbidades do TOD com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Transtorno de Ansiedade e Depressão.

O Transtorno Opositor Desafiador é um distúrbio do comportamento incluído no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5). É uma condição comportamental comum entre crianças de idade entre 6 a 12 anos em período escolar. Que pode ser definido como um padrão de comportamentos negativos, hostis, desafiadores e desobedientes, que pode ser observado nas interações sociais da criança com adultos e figuras de autoridade de uma forma geral, como pais, tios, avós e professores, podendo ser notado também em seus relacionamentos com amigos e colegas de escola.

As principais características do Transtorno Opositor Desafiador são as perdas frequentes de paciência, discussões com adultos, desafio, recusa a obedecer às regras e solicitações, implicância com as pessoas que podem ser responsabilizadas pela criança quando houver erros e mau comportamento da sua parte.

Elas se aborrecem com facilidade e, em geral, se mostram agressivas, irritadas, ressentidas e vingativas. São crianças que apresentam dificuldades no controle de seu temperamento e de suas emoções, uma teimosia persistente. Elas são resistentes a ordens e parecem estar a todo tempo testando os limites dos pais e professores.

As causas do Transtorno Opositor Desafiador são complexas e multifatoriais, os estudos científicos mostram que existem múltiplos fatores de risco que estão relacionados com o surgimento do Transtorno. Esses fatores são características ou processos que aumentam as chances dos problemas comportamentais, e seu desenvolvimento está relacionado com a quantidade de fatores de risco presente na criança. Esses fatores estão relacionados com as questões sociais, psicológicas e biológicas, sendo elas responsáveis pelo quadro clínico do transtorno.

Sociais questões com violência doméstica, falta de estrutura familiar, moradias em áreas de criminalidade, pais ausentes e negligência. Biológicos relacionados com características da própria criança, como temperamento, baixa capacidade de se adaptar a mudanças, déficits neuropsicológicos, organização, disciplina, atenção e julgamentos. Psicológico apresenta uma dificuldade no processamento de informações ligadas ao relacionamento social.

O diagnóstico é feito por meio de uma consulta com a família para entender melhor o comportamento dos pais, o estilo e o método de criação parental, o histórico familiar de algum tipo de transtorno, alcoolismo, drogas, agressividade e violência também entra na avaliação.

Uma avaliação escolar também é feita pelo fato de a criança passar mais tempo na escola. A escola fará uma avaliação dissertativa com informações essenciais a respeito do desempenho acadêmico, do padrão de comportamento em sala de aula, no recreio, e da interação social com os colegas, professores e funcionários da instituição.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

O ambiente escolar é um espaço de socialização, aprendizagem e construção de identidades, um processo fundamental para o desenvolvimento dos alunos. No entanto, dentro da sala de aula encontra-se uma grande diversidade de alunos, especialmente quando se trata de inclusão de alunos com necessidades específicas, como é o caso daqueles diagnosticados com Transtorno Opositor Desafiador. Essa condição impõe desafios significativos ao cotidiano escolar desses alunos. Exige que os professores atuem para além dos currículos pré estabelecidos, mobilizando estratégias pedagógicas e competências socioemocionais, além disso, um olhar mais humanizado e cuidadoso.

A contextualização no ambiente escolar é relativamente ampla, em que o processo educativo ocorre levando em consideração muitas características socioculturais, socioemocionais e socioeconômicas dos alunos, as formações docentes e as diretrizes das políticas públicas educacionais. No caso da inclusão de alunos com transtorno, essa contextualização se torna ainda mais necessária, pois permite compreender os comportamentos apresentados por esses estudantes. No entanto, para o aluno com transtorno opositor desafiador, o processo de aprendizagem é reconhecido como um elemento mais difícil e complexo do que para os alunos considerados normais, justamente por causa das inquietações e dificuldades de concentração, o que impede o aluno de conseguir fixar a atenção para o que está sendo abordado. (BARBOSA,2017).

Entretanto, para que esse cenário seja modificado, é relevante que o ambiente estimule e motive a criança no contexto da aprendizagem, despertando o interesse dela para novos conhecimentos e prendendo sua atenção. Assim, a escola e os profissionais da Educação precisam promover todos os instrumentos necessários para que os alunos, principalmente os diagnosticados, se sintam desafiados, interessados e motivados para aprender (AGOSTINI;SANTOS 2017).

Segundo Cameron (2004), o Transtorno Opositor Desafiador é caracterizado por um padrão recorrente de comportamentos negativistas, desafiadores, desobedientes e hostis direcionados a figuras de autoridade. No ambiente escolar, essas atitudes muitas das vezes são mal interpretadas por profissionais despreparados, mediante a falta de formação específica, e acabam rotulando esses alunos como “problemáticos” ou “malcriados”, o que dificulta ainda mais a inclusão e a permanência desse aluno na escola.

É nesse contexto que demonstramos um dos maiores desafios das práticas docentes: atuar de maneira eficaz diante de comportamentos que fogem do padrão esperado, sem recorrer à exclusão ou à punição excessiva (KAZDIN, 2000).

Outro ponto que precisa ser considerado na contextualização escolar é a formação inicial e continuada dos professores. Frick (2004) afirma que o desespero docente é um dos principais entraves para a inclusão de alunos com transtorno de comportamento. Muitos educadores relatam não ter recebido orientações suficientes sobre como lidar pedagogicamente com esses alunos, alguns nem sequer ouviram falar sobre os transtornos comportamentais. Essa lacuna não compromete apenas o aprendizado dos alunos com Transtorno Opositor Desafiador, mas também o clima escolar todo, gerando frustrações, conflitos e desmotivação entre os profissionais da educação.

Dessa forma, o ambiente escolar não é um espaço neutro, mas sim atravessado por muitas influências quando se trata de inclusão de alunos com Transtorno Opositor Desafiador. É essencial considerar não apenas o comportamento do aluno em si, mas também os fatores que contribuem para sua expressão, como o ambiente familiar, as relações sociais, as experiências anteriores em instituições escolares e as próprias práticas pedagógicas adotadas.

Por fim, é importante destacar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) reforçam o comprometimento das instituições escolares na promoção de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos. Nesse sentido, o ambiente escolar deve servir como base para o planejamento e execução de práticas docentes que acolham, respeitem e valorizem as diferenças, criando oportunidades reais de aprendizagem para todos os alunos.

2.2 INTERVENÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS

As práticas pedagógicas direcionadas a alunos com TOD devem priorizar diretamente o uso de estratégias claras e consistentes, evitando posturas autoritárias que possam intensificar essa oposição. Frick (2004) destaca que respostas punitivas tendem a reforçar a punição, enquanto Kazdin (2017) defende que a utilização de técnicas baseadas em reforço positivo e na definição clara de regras e consequências apresenta maior eficácia na redução dos comportamentos desafiadores do que a aplicação de punições severas. Nesse sentido, a mediação pedagógica assume um papel totalmente central, uma vez que o professor atua como facilitador desse processo de autorregulação, desenvolvendo rotinas previsíveis e estabelecendo vínculos que favoreçam essa aprendizagem. Teixeira (2015).

A mediação nesse cenário se torna essencial, visto que o professor mediador não deve apenas transmitir conhecimento, mas também ser alguém capaz de orientar a criança, ensinando-a a lidar com as frustrações e os limites. Segundo Cameron (2004), entendia a mediação como ‘processo racional no qual o professor e colegas colaboram na promoção de competências sociais e cognitivas’. Além disso, Kazdin (2000) aponta que o reforço positivo aliado ao diálogo e à construção de vínculo afetivo contribui para a redução dos episódios opostos, fortalecendo as relações de confiança. Dessa forma, a mediação pedagógica não é apenas um recurso de manejo, mas também uma oportunidade de desenvolvimento socioemocional para o aluno portador do transtorno.

Diante desse contexto, ressaltamos a inclusão desses alunos dentro da sala de aula e como elas devem ser entendidas como um processo que ultrapassa a mera permanência física na sala. Frick (2014) argumenta que o desafio está em promover condições para que esse estudante participe ativamente das aulas e das atividades escolares, desenvolvendo competências cognitivas e socioemocionais. Contudo, essa inclusão exige investimentos institucionais em políticas de capacitação docente, acompanhamento individualizado e promoção de ambientes de aprendizagem mais flexíveis. Teixeira (2015) ressalta que, sem tais condições, há risco de exclusão velada, em que o aluno permanece formalmente na escola, mas sem acesso pleno às experiências educativas significativas.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma ferramenta indispensável no processo de inclusão e no auxílio da mediação desse estudante. Seu papel é complementar e articulado ao ensino regular, garantindo acesso a recursos pedagógicos e apoio psicopedagógico. O AEE pode e deve contribuir significativamente, oferecendo estratégias individualizadas de ensino que considerem as comorbidades, as limitações emocionais e comportamentais dos

estudantes. Conforme Teixeira (2015), a flexibilização de atividades, o uso de linguagens objetivas e a valorização de pequenos progressos são práticas que auxiliam na permanência e no engajamento de alunos em sala de aula. Além disso, Kazdin (2017) aponta que a combinação entre suporte pedagógico e intervenções psicossociais apresenta resultados mais promissores do que estratégias isoladas. Nesse sentido, deve-se funcionar uma parceria entre Escola, Professores, AEE, Mediadores e Família, gerando coerência na aplicação das regras e intervenções.

Outro aspecto muito relevante refere-se às comorbidades associadas ao TOD, como: Transtorno de Ansiedade, Transtorno Depressivo, Transtorno de Bipolaridade, Transtorno de Aprendizagem e o Transtorno do Aspecto Autista (TEA). Os estudos de Frick (2008) indicam que há elevada incidência de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e, em casos mais graves, de traços de Transtorno de Conduta. Essas comorbidades aumentam a complexidade das intervenções escolares, uma vez que implicam em maior impulsividade, dificuldade de concentração e déficits de autoregulação emocional. Teixeira (2015) acrescenta que, diante dessa realidade, é imprescindível que o professor receba orientações específicas para diferenciar manifestações do TOD das demais condições psiquiátricas, evitando interpretações equivocadas.

2.3 REVITALIZANDO O CURRÍCULO E O APERFEIÇOAMENTO DAS AÇÕES DOCENTES

A escola contemporânea tem sido desafiada a repensar seu currículo, sua prática e a formação de seus profissionais diante das demandas da inclusão. A revitalização curricular pressupõe uma reorganização das práticas pedagógicas, dos conteúdos e da postura docente, buscando garantir que todos os alunos, com ou sem deficiência, tenham acesso ao conhecimento e às mesmas oportunidades de aprendizagem, como destaca Libâneo:

“O currículo é o meio pelo qual se concretiza a função social da escola, sendo necessário que ele se volte para as necessidades reais dos educandos.” (Libâneo, 2013, p. 27).

A formação docente é o alicerce para o desenvolvimento de uma prática inclusiva. É imprescindível que o professor receba, durante a graduação, contribuições teóricas e metodológicas que o capacitem a lidar com a diversidade em sala de aula. Todavia, muitos cursos de pedagogia ainda não contemplam de forma efetiva essa preparação. Segundo Pimenta:

A formação docente precisa ultrapassar o domínio técnico e envolver a construção da identidade profissional do educador, a partir da reflexão sobre a prática e a realidade social em que atua. (Pimenta, 2005, p 89)

O currículo dos cursos de pedagogia deve refletir as transformações sociais e as exigências das políticas públicas educacionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apontam para uma formação que valorize a equidade e a diversidade. Como observa Saviani (2008, p. 57), “a formação inicial dos professores ainda carece de articulação entre teoria e prática, o que compromete a atuação docente frente aos desafios contemporâneos.”

Apesar dos avanços nas últimas décadas, observa-se que o assunto Educação Inclusiva ainda ocupa um espaço restrito dentro da matriz curricular dos cursos de pedagogia. Em grande parte das instituições, essa disciplina é oferecida apenas entre o 5º e 6º período, com carga horária média de 40 horas por semestre, o que é insuficiente para preparar o futuro educador para lidar com as múltiplas dimensões da inclusão na sala de aula.

Foca-se bastante em TDAH, TEA, deficiente motor ou visual, mas pouco se fala dos demais transtornos que podemos encontrar na sala de aula. Esse tempo reduzido limita as oportunidades de aprofundamento teórico e de vivências práticas com alunos que possuem necessidades específicas. Como defende Mantoan:

“A inclusão não se aprende apenas na teoria, mas na convivência, na experiência e na prática pedagógica real.” (Mantoan, 2003, p. 45).

Portanto, é necessário ampliar a carga horária e diversificar os espaços formativos, garantindo mais momentos de observação, estágios e projetos de intervenção em contexto que atendam estudantes com deficiências, transtornos de comportamento ou dificuldade de aprendizagem. Essa ampliação contribuiria para formar professores mais sensíveis, preparados e comprometidos com uma educação verdadeiramente inclusiva.

De acordo com Nóvoa (2009, p. 48), “é na experiência vivida que o professor se forma, pois a prática é um espaço privilegiado de aprendizagem profissional.” Essa ampliação permite as adaptações curriculares na prática e aprimorar sua postura inclusiva.

Portanto, revitalizar o currículo da formação docente e ampliar os espaços de prática pedagógica são passos essenciais para consolidar uma educação inclusiva, democrática e humanizadora.

2.4 VIVENCIANDO A TEORIA NA PRÁTICA COM ALUNOS COM TOD.

Com o objetivo de adquirir mais informações sobre o tema da pesquisa, a metodologia foi conduzida pela abordagem qualitativa, no método estudo de caso. Sobre o método de estudo, Alves-Mazzoti (2006,p. 650) discorre que:

O estudo de caso qualitativo constitui uma investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios predeterminados e, utilizando múltiplas fontes de dados, que se propõe a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado. Os critérios para identificação e seleção do caso, porém, bem como as formas de generalização propostas, variam segundo a vinculação paradigmática do pesquisador, a qual é de sua livre escolha e deve ser respeitada. O importante é que haja critérios explícitos para a seleção do caso e que este seja realmente um “caso”, isto é, uma situação complexa e/ou intrigante, cuja relevância justifique o esforço de compreensão (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 650).

A pesquisa desenvolveu-se por meio de entrevistas semiestruturadas, com professores que trabalharam com crianças com TOD. A pesquisa foi realizada entre os meses de julho e agosto de 2025, na cidade de Itatiaia. A proposta inicial era que 6 professoras respondessem ao questionário, porém apenas 4 se disponibilizaram para responder, por meio de um Google Forms elaborado pela pesquisadora. A pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) da instituição de ensino, respeitando todas as diretrizes éticas estabelecidas para estudos que envolvem participantes humanos. Somente após a aprovação do comitê, as etapas de coleta de dados foram iniciadas, garantindo a integridade, o sigilo e o respeito aos participantes envolvidos.

A seguir, serão apresentados os questionários feitos às professoras:

1- Pergunta: Há quanto tempo você atua como professora e em quais etapas da educação (Educação Infantil, Ensino Fundamental I, etc.)?

Professora (1): Há 15 anos

Professora (2): 6 anos – Educação Infantil

Professora (3): 20 anos – Ensino Fundamental I

Professora (4): 7 anos entre Ensino Fundamental I e Educação Infantil.

Essa variedade de tempo e etapas demonstra uma experiência significativa na docência, o que reforça a credibilidade das percepções apresentadas. Segundo Cameron (2004), as

experiências docentes contribuem para o desenvolvimento de práticas reflexivas e adaptativas. No entanto, mesmo com anos de atuação, a ausência de formação específica em inclusão ou em transtornos de comportamento limita a eficácia dessas práticas.

2- Pergunta: Você já teve algum aluno diagnosticado com TOD? Em qual série ou faixa etária?

Professora (1): Sim.

Professora (2): Sim, com 5 anos no Pré II.

Professora (3): Sim, já tive e tenho no 4º ano do Fund I.

Professora (4): Sim, na Educação Infantil.

Todos os participantes afirmaram ter trabalhado com alunos diagnosticados ou em investigação do transtorno, principalmente na Educação Infantil, onde os primeiros sinais do comportamento desafiador começam a aparecer e ser persistentes. Segundo Kazdin (2000), o TOD costuma se manifestar na infância, caracterizando-se por comportamento de oposição e resistência à autoridade. Assim, a presença de casos nessas etapas iniciais reforça a necessidade de capacitação docente precoce, para que os professores consigam identificar sinais e intervir adequadamente.

3- Quais comportamentos você observou que chamaram sua atenção?

Professora (1): Intolerância às regras e combinados.

Professora (2): A desregulação emocional e agressividade

Professora (3): Agressividade

Professora (4): a dificuldade de seguir orientações, controlar seus sentimentos e a agressividade.

Os episódios de agressividade, intolerância, desregulação e negações são presentes em grande parte dos relatos, na maioria das vezes, motivados por uma contradição ou frustração. Tive a oportunidade de observar uma criança com TOD. No início da experiência com o aluno, como toda pessoa sem informações, tive dúvidas sobre como se manifestavam as características desafiadoras do aluno, chegando a acreditar que se tratava de indisciplina e mau comportamento.

4- Houve alguma formação ou orientação específica que te ajudou nesse processo?

Professora (1): Não

Professora (2): Não

Professora (3): Não

Professora (4): Não

As docentes destacaram a ausência de formação específica sobre o TOD durante a graduação e também a falta de oferta de cursos pela instituição escolar. A falta de preparo pode ter implicações importantes para a qualidade do ensino e o suporte adequado aos alunos com necessidades especiais. De acordo com Cameron (2004). A formação docente voltada à inclusão ainda é insuficiente nos cursos de Pedagogia, o que compromete a prática pedagógica diante de alunos com necessidades comportamentais específicas. A ausência dessa preparação teórica gera insegurança e limita o repertório de estratégias disponíveis ao professor.

5- Você sentiu que tinha apoio suficiente da coordenação, direção ou equipe multidisciplinar da escola?

Professora (1): Não

Professora (2): Nem sempre a escola disponibiliza equipe de apoio para esse transtorno.

Professora (3): Não

Professora (4): Não

As participantes afirmaram não contar com o apoio da coordenação ou equipe pedagógica, destacando a ausência de psicólogos e psicopedagogos na escola. Conforme Cameron (2004). O suporte institucional é necessário para prática inclusiva efetiva. Quando o professor não dispõe de respaldo técnico, acaba assumindo sozinho o manejo de situações complexas, o que pode levar ao esgotamento emocional e à ineficiência das intervenções.

6- Como o comportamento do aluno com TOD afeta o andamento das aulas e o relacionamento com os demais colegas?

Professora (1): Em virtude de traços de agressividade e intolerância às regras, a rotina era alterada e o planejamento pedagógico não se consolidava.

Professora (2): Era difícil prever como seria o dia. Pois, em qualquer momento de

conflito, a criança se desregulava.

Professora (3): Deixava a turma muito em alerta.

Professora (4): Se torna um processo exaustivo, não se estabelecem laços de amizade e confiança.

Os comportamentos desafiadores interferem diretamente na rotina da turma, causando interrupções nas aulas, conflitos e tensões entre os colegas. Frick (2004). Destaca que comportamentos opostos tendem a gerar impactos coletivos no ambiente escolar, afetando o equilíbrio da turma. Isso exige do professor habilidades socioemocionais e estratégias de mediação que nem sempre são trabalhadas na formação docente.

7- Houve alguma mudança no planejamento ou na rotina pedagógica para atender melhor esse aluno?

Professora (1): Sempre

Professora (2): Sim. Era preciso ter previsibilidade do dia para evitar os conflitos

Professora (3): As crianças que possuem TOD, estão em investigação.

Professora (4): Sim. Era preciso prever as ações para evitar as crises.

Algumas relataram ajustes na rotina, priorizando a previsibilidade e atividades que evitassem gatilhos emocionais. Outras admitiram não ter conseguido adaptar seu planejamento devido à falta de orientação e apoio institucional. A obra O Reizinho da Casa reforça a importância de limites e rotinas estruturadas para o desenvolvimento emocional saudável. Essa abordagem dialoga com Kazdin (2000), que defende a previsibilidade e o reforço positivo como estratégias para reduzir comportamentos desafiadores.

8- Como foi o envolvimento da família desse aluno durante o processo?

Professora (1): Difícil, pois sem diagnóstico fechado, ficava difícil as intervenções funcionarem.

Professora (2): Infelizmente, a família negava a situação.

Professora (3): Não há muito acolhimento.

Professora (4): Não aceitava as dificuldades e apontamentos da escola.

Foi relatada a baixa participação familiar e, em alguns casos, negação do diagnóstico. Muitas famílias mostram resistência em aceitar a necessidade de acompanhamento profissional. De acordo com Frick (2004), o envolvimento familiar é determinante no tratamento do TOD. A ausência de parceria entre escola e família compromete o desenvolvimento da criança e dificulta o progresso das intervenções pedagógicas.

9- Houve acompanhamento de profissionais como psicólogos, psicopedagogos ou outros? Como se deu essa parceria?

Professora (1): No meu caso, não.

Professora (2): Infelizmente, não.

Professora (3): Não

Professora (4): Não houve, pois não havia esses profissionais na escola.

A maioria relatou ausência de acompanhamento profissional. Em poucos casos houve apoio psicológico, mas de forma esporádica e sem integração com o trabalho pedagógico. Kazdin (2000). Defende que o tratamento do TOD deve envolver uma equipe interdisciplinar, unindo escola, família e profissionais da saúde. A falta dessa articulação sobrecarrega o professor e reduz a efetividade das ações educativas.

10- Quais foram os maiores desafios que você enfrentou com esse aluno?

Professora (1): Agressividade e intolerância às regras e combinados

Professora (2): O maior desafio foi evitar as agressividades

Professora (3): Agressividade, falta de limites, ajuste com a família.

Professora (4): Era tentar não deixar se machucar e não machucar os outros.

Os desafios mais encontrados e relatados foram de manter a segurança dos colegas e controlar as crises, muitas das vezes se colocar à frente para ser agredida para não deixar que um colega de turma se machuque. Conforme Cameron (2004), a sobrecarga emocional docente é um reflexo direto da falta de apoio e formação. Já Kazdin (2000) reforça que, sem estratégias

adequadas, o comportamento desafiador tende a se repetir, gerando um ciclo de frustração e desgastes.

11- O que você acredita que poderia ter sido feito de forma diferente ou mais eficaz?

Professora (1): A orientação de profissionais e a elaboração de um PEI

Professora (2): Sim, se tivesse mais conhecimento e apoio da equipe técnica

Professora (3): A inclusão deve ser realizada de ambas as partes, a escola deve orientar melhor no quesito, ter uma sala de recursos apropriada, pois temos uma demanda muito grande de crianças que precisam de auxílio, mas há também muita desinformação e falta de auxílio.

Professora (4): Sim.

As docentes apontaram a necessidade de formação continuada, apoio familiar e investimento em sala de recursos. Também destacaram que é preciso fortalecer a comunicação com as famílias. Segundo Cameron (2004). A formação continuada é o caminho mais eficaz para a inclusão. A obra O Reizinho da Casa complementa essa visão ao abordar o equilíbrio entre o afeto e autoridade, essencial para o desenvolvimento socioemocional e para o controle de comportamentos opostos.

12- Que orientações você daria para outros professores que tenham um aluno com TOD?

Professora (1): Opção 1

Professora (2): Estudar, buscar apoio, pois não conseguimos resolver todas as situações

Professora (3): Procurar orientação devida para um melhor desempenho.

Professora (4): Estudar, pesquisar e principalmente ter muita empatia, pois a criança é a que mais sofre com esse comportamento.

De acordo com Kazdin (2000) e Frick (2004). O manejo do TOD requer uma postura consistente, acolhedora e firme. A combinação entre afeto e limites claros promove vínculos e reduz comportamentos de oposição, refletindo positivamente na convivência escolar.

A análise das respostas obtidas na pesquisa de campo evidencia que os professores

reconhecem a importância da inclusão escolar, porém ainda enfrentam grandes desafios diante de alunos com Transtorno Opositivo Desafiador (TOD). As falas revelam que, embora haja disposição em compreender e acolher essas crianças, faltam preparo técnico, apoio institucional e acompanhamento multiprofissional.

Em síntese, os resultados apontam para a necessidade urgente de políticas de formação continuada, de estruturas de apoio institucional e de maior conscientização das famílias sobre o transtorno. Somente assim será possível transformar o ambiente escolar em um espaço realmente inclusivo, capaz de atender às particularidades emocionais e comportamentais dos alunos com TOD, garantindo-lhes o direito à aprendizagem e à convivência saudável.

2.4.1 OBSERVAÇÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DA PESQUISADORA

Durante o primeiro período da graduação em Pedagogia, iniciei minha trajetória profissional atuando como mediadora escolar. Meu primeiro aluno era diagnosticado com Transtorno Opositor Desafiador (TOD), uma condição até então desconhecida para mim. Fui designada para acompanhá-lo em sala de aula sem qualquer tipo de orientação pedagógica ou instrução sobre como proceder diante de possíveis crises comportamentais. A única informação repassada pela equipe foi que o aluno, em determinados momentos, apresentava episódios de agressividade.

No meu primeiro dia de trabalho, vivenciei uma situação marcante. A professora da turma propôs uma atividade que exigia o uso de cola, mas o aluno não possuía o material. Pedi a um colega que emprestasse, e este prontamente o fez. Entretanto, ao precisar utilizar novamente a cola, o colega solicitou de volta o material. Devolvi ao aluno mediado, e tudo parecia tranquilo. Contudo, de forma inesperada, ele levantou-se, agarrou o colega pela blusa, empurrou-o ao chão e tentou arremessar uma cadeira contra ele, o que só não aconteceu porque consegui contê-lo a tempo.

Diante da gravidade do episódio, tanto eu quanto a professora ficamos sem saber como agir de imediato. A turma estava em choque; alguns alunos choravam, e o clima na sala tornou-se tenso e desestabilizador. Levamos o aluno até a direção, onde a diretora optou por repreendê-lo e contatar a mãe. Contudo, como acontecia com frequência, a responsável alegou estar ocupada e não compareceu à escola. Assim, permaneci com o aluno durante toda a tarde, fora da sala de aula, buscando acalmá-lo e entretê-lo em atividades no parquinho até o horário da saída

Aquela experiência evidenciou a falta de preparo institucional para lidar com alunos diagnosticados com transtornos comportamentais. A escola não possuía profissionais especializados, tampouco um plano de ação ou estratégias de mediação adequadas. Por sua vez, a família demonstrava resistência em aceitar o diagnóstico, apresentando uma estrutura fragilizada e pouco envolvimento com o processo educativo da criança. O aluno já havia passado por diversas escolas, repetindo padrões de crises intensas, episódios de agressividade e dificuldades significativas de socialização e concentração.

Com o passar dos dias, percebi que a ausência de apoio técnico exigia que eu buscasse, por iniciativa própria, conhecimento teórico e prático sobre o Transtorno Opositor Desafiador. Comecei a pesquisar sobre o tema, a ler autores da área e a observar atentamente os comportamentos do aluno. A partir dessas aprendizagens, procurei desenvolver uma relação de confiança e vínculo afetivo, que se mostrou fundamental para o estabelecimento de limites e para a mediação das crises. Em alguns momentos, essa aproximação permitiu que o aluno se sentisse acolhido e conseguisse expressar suas emoções de forma mais tranquila.

O resultado desse processo foi a construção de uma relação pautada no respeito e na afetividade. O aluno passou a demonstrar maior abertura em relação às minhas orientações e, inclusive, solicitou à direção que eu continuasse acompanhando-o nos anos seguintes. Embora as crises não tenham desaparecido completamente, os episódios se tornaram menos frequentes e, quando ocorriam, eram mais rapidamente controlados devido à confiança estabelecida entre nós.

Essa vivência revelou, de forma prática, os desafios e as lacunas da inclusão escolar de alunos com Transtorno Opositor Desafiador, ressaltando a importância da mediação pedagógica, da formação docente específica e do apoio institucional. Ao mesmo tempo, mostrou que o afeto e o vínculo são instrumentos pedagógicos poderosos, capazes de abrir caminhos para a aprendizagem e para o desenvolvimento emocional do aluno.

3. CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como propósito compreender os desafios enfrentados pelos professores no processo de inclusão de alunos diagnosticados com Transtorno Opositor Desafiador (TOD) no ambiente escolar, analisando como as práticas docentes podem contribuir para a construção de um espaço educativo mais inclusivo, equitativo e acolhedor. A partir da fundamentação teórica e da análise empírica realizada com professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, foi possível constatar que, embora exista um discurso consolidado sobre a importância da inclusão, a realidade cotidiana das escolas ainda revela lacunas significativas em termos de formação, estrutura e apoio institucional.

Ao longo do trabalho, observou-se que o Transtorno Opositor Desafiador constitui uma condição complexa, multifatorial e de difícil manejo, exigindo dos profissionais da educação uma compreensão aprofundada sobre aspectos emocionais, comportamentais e sociais que atravessam o desenvolvimento infantil. As características do transtorno, como a resistência a regras, o comportamento provocador e a dificuldade de controle emocional, impactam diretamente o clima escolar e desafiam o docente a desenvolver estratégias diferenciadas de ensino e de convivência. Nesse sentido, a atuação pedagógica requer não apenas domínio de conteúdos e metodologias, mas também competências socioemocionais, empatia e capacidade de mediação de conflitos.

Os resultados da pesquisa de campo revelaram que a formação docente inicial e continuada é insuficiente para lidar com casos de alunos com transtornos de comportamento. A maioria das professoras participantes declarou não ter recebido orientações específicas sobre o tema, nem durante a graduação nem mediante cursos oferecidos pela escola. Esse dado reforça o que afirmam Pimenta (2005), ao destacarem que a formação do professor precisa ir além do domínio técnico e envolver reflexão crítica sobre a prática e sobre a diversidade existente em sala de aula. A ausência de preparo teórico e metodológico limita as possibilidades de intervenção pedagógica e pode levar o educador a interpretar o comportamento desafiador apenas como indisciplina, desconsiderando sua origem emocional e neurológica.

Outro ponto evidenciado foi a falta de apoio institucional. As docentes relataram que, em geral, não contam com psicólogos, psicopedagogos ou mediadores especializados para acompanhar os alunos com TOD. Essa carência de suporte compromete não apenas a inclusão do estudante, mas também o bem-estar emocional do professor, que se sente sobrecarregado e,

muitas vezes, desamparado diante das crises comportamentais. Kazdin (2000) e Frick (2004) defendem que o tratamento e o manejo do TOD devem envolver uma rede de apoio integrada, incluindo escola, família e profissionais da saúde, de modo que o trabalho pedagógico não ocorra de forma isolada, mas articulada a intervenções psicossociais consistentes.

Verificou-se também que a participação da família é um fator determinante no processo de inclusão. Entretanto, as respostas das professoras indicaram uma baixa adesão ou até mesmo resistência por parte dos responsáveis em reconhecer o diagnóstico e colaborar com as intervenções propostas pela escola. Em alguns casos, a negação da situação gera um distanciamento entre família e instituição, prejudicando o desenvolvimento da criança. Conforme destaca Frick (2008), a coerência entre os contextos familiar e escolar é essencial para o progresso do aluno, pois apenas por meio da continuidade das estratégias e dos limites estabelecidos é possível reduzir os comportamentos desafiadores e favorecer o equilíbrio emocional.

No que se refere às práticas pedagógicas, observou-se que muitos professores buscam, por iniciativa própria, adaptar suas rotinas e planejamentos, introduzindo estratégias de previsibilidade, reforço positivo e uso de atividades mais dinâmicas. Essas ações, embora isoladas, mostram o compromisso ético dos educadores em promover um ensino inclusivo, mesmo diante de limitações estruturais. Kazdin (2017) e Teixeira (2015) afirmam que práticas baseadas em reforço positivo, diálogo e construção de vínculos afetivos apresentam resultados mais eficazes do que medidas punitivas ou autoritárias. Assim, percebe-se que o papel do professor mediador é fundamental para transformar o espaço da sala de aula em um ambiente de acolhimento e aprendizado mútuo.

Por outro lado, a falta de políticas institucionais consistentes voltadas para a inclusão de alunos com transtornos de comportamento foi apontada como um dos principais entraves. A inexistência de protocolos de ação, a ausência de formação continuada e a carência de salas de recursos ou atendimento educacional especializado (AEE) evidenciam a distância entre o que preveem as legislações, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e a realidade vivida nas escolas. Tais documentos estabelecem que toda instituição de ensino deve assegurar condições de acesso, permanência e aprendizagem para todos os estudantes, o que inclui adaptações curriculares e suporte profissional adequado. No entanto, a efetivação dessas diretrizes depende de investimento público, planejamento institucional e valorização do trabalho docente.

A partir da análise dos dados e da literatura, ficou evidente que a inclusão de alunos com TOD não se resume à permanência física na escola, mas envolve o reconhecimento de suas particularidades e a promoção de oportunidades reais de aprendizagem e desenvolvimento. Como apontam Mantoan (2003) e Libâneo (2013), a inclusão é um processo contínuo que exige revisão de práticas, reconstrução de saberes e abertura para o diálogo entre teoria e prática. É imprescindível que as escolas adotem uma postura proativa, pautada na escuta, na formação e na flexibilização curricular, a fim de evitar que esses alunos sejam marginalizados dentro do próprio sistema que deveria acolhê-los.

Nesse sentido, destaca-se que a revitalização curricular e o aperfeiçoamento das ações docentes são caminhos indispensáveis para uma educação verdadeiramente inclusiva. É necessário que os cursos de Pedagogia ampliem a carga horária e aprofundem o estudo das temáticas relacionadas aos transtornos de comportamento, oferecendo experiências práticas e estágios supervisionados em contextos reais de inclusão. Como defende Nóvoa (2009), é na vivência e na prática que o professor se forma, pois o aprendizado profissional ocorre no enfrentamento das situações concretas de sala de aula. Assim, investir em formação contínua, reflexiva e contextualizada é investir na qualidade da educação e na valorização do docente.

Outro aspecto relevante é o fortalecimento do trabalho colaborativo entre professores, equipe pedagógica e família. A criação de espaços de diálogo, escuta e corresponsabilidade permite que o aluno com TOD se sinta compreendido e apoiado em todas as dimensões de sua vida escolar. Além disso, práticas de mediação de conflitos, desenvolvimento socioemocional e projetos interdisciplinares podem contribuir para a construção de uma cultura escolar baseada na empatia e no respeito à diversidade.

Conclui-se, portanto, que a inclusão de alunos com Transtorno Opositor Desafiador representa um dos maiores desafios contemporâneos para a educação básica, especialmente porque demanda uma articulação entre conhecimentos pedagógicos, psicológicos e sociais. A superação desses desafios requer o comprometimento coletivo de gestores, professores, famílias e formuladores de políticas públicas. A escola precisa ser compreendida como um espaço de possibilidades, onde cada aluno, independentemente de suas limitações ou comportamentos, possa desenvolver-se integralmente e construir uma trajetória escolar significativa.

Por fim, este estudo reafirma que a prática docente inclusiva é, antes de tudo, um ato ético e político, fundamentado na crença de que toda criança é capaz de aprender quando lhe

são oferecidas condições adequadas, acolhimento e escuta sensível. O professor, ao reconhecer o aluno com TOD como sujeito de direitos e de potencialidades, transforma o processo educativo em uma experiência de humanidade e respeito mútuo. Mais do que transmitir conhecimento, cabe ao educador promover vínculos, inspirar confiança e contribuir para que cada estudante descubra sua própria forma de estar no mundo. Assim, investir na formação, na valorização e no suporte ao docente é investir na construção de uma escola mais justa, democrática e verdadeiramente inclusiva.

REFERENCIAS

- AGOSTINI, V. L. M. L.; SANTOS, W. D. V. dos. Transtorno Desafiador de Oposição e suas comorbidades: um desafio da infância à adolescência. *Trilhas Pedagógicas*, v. 10, n. 13, p. 133–148, ago. 2020. Edição especial.
- ANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.
- BARBOSA, A. P. et al. Transtorno Desafiador Opositivo: desafios e possibilidades. *Educação*, Batatais, v. 7, n. 11, p. 150–171, 2011. Disponível em: https://intranet-redecataventoduc.br/download/cms/revista_sumarios/566.pdf&arquivo=sumario.pdf. Acesso em: 22 mar. 2020.
- BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros Passos, v. 33).
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 3 nov. 2025.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 3 nov. 2025.
- 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). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 3 nov. 2025.
- CAMERON, J. R.; MORROW, M.; SCHWEAN, V.; HUNGLER, D. Transtornos disruptivos, do controle de impulsos e da conduta. In: MASH, E. J.; BARKLEY, R. A. (Orgs.). *Transtornos infantis: avaliação e tratamento*. São Paulo: Artmed, 2004. p. 259–294.
- CAMERON, R. J.; CONNELL, R. J.; TAYLOR, J. A. Promoting positive behaviour by teaching self-management skills: a school-based intervention for students with challenging behaviour. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 4, n. 1, p. 46–54, 2004.
- DARLING-HAMMOND, L. A importância da formação docente. *Cadernos Cenpec | Nova*

Série, v. 4, n. 2, 2015.

DA SILVA BEZERRA, A. R.; DE SOUSA MENDES, C.; MAGALHÃES, J. H. G.; DO NASCIMENTO, A. M.; ROAZZI, A. Transtorno opoissor desafiador (TOD) no contexto escolar: uma revisão da literatura. *Revista Educação e Humanidades*, v. 5, n. 1, p. 59–80, 2024.

FRICK, P. J.; STICKEY, A.; SILVA, M. Developmental pathways to conduct disorder: implications for future directions in research, assessment, and treatment. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, v. 33, n. 4, p. 540–558, 2004.

FRICK, P. J.; STICHTER, J. P.; O'BRIEN, B. S. Infantis com comportamentos desafiadores: compreensão e estratégias. In: MASH, E. J.; BARKLEY, R. A. (Orgs.). *Transtornos infantis: avaliação e tratamento*. São Paulo: Artmed, 2004. p. 297–328.

KAZDIN, A. E. Psychosocial treatments for conduct disorder in children and adolescents. *Journal of Clinical Child Psychology*, v. 29, n. 2, p. 161–178, 2000.

KAZDIN, A. E. *Transtornos de comportamento na infância e na adolescência: avaliação, intervenção e prevenção*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MENDES, L. C. Os desafios e práticas pedagógicas do professor em sala de aula com uma criança com transtorno opoissor desafiador. *Eventos Pedagógicos*, v. 13, n. 2, p. 272–281, 2022.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

PASTURA, G.; MATTOS, P.; ARAÚJO, A. P. D. Q. C. Prevalência do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade e suas comorbidades em uma amostra de escolares. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, v. 65, p. 1078–1083, 2007.

PIMENTA, S. G. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. São Paulo: Cortez, 2005.

TEIXEIRA, G. *O reizinho da casa: manual para pais de crianças positivas, desafiadoras e desobedientes*. Rio de Janeiro: Best Seller, 2014.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, v. 29, p. 535–554, 2008.

APÊNDICE – FORMULÁRIO DE PESQUISA DE CAMPO ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso intitulada 'Desafios das Práticas Docentes com Ênfase no Processo de Inclusão de alunos com Transtorno Opositor Desafiador sob responsabilidade do(a) pesquisador(a) Cristiane Batista de Medeiros Rodrigues, da Associação Educacional. Convocação livre e por uma entrevista semiestruturada por meio do formulário pelo Google Forms com o objetivo de identificar como a Inclusão é trabalhada no dia a dia de alunos com Transtorno Opositor Desafiador. Para isso, serão coletados dados a partir de um questionário aplicado com 5 docentes e uma responsável.

A pesquisa incorrerá em riscos ao participante por sentir-se exposto ao se pronunciar, por não acreditar na relevância da pesquisa e ter a sensação de perda de tempo ao responder, ou sentir-se cansado por responder ao questionário, principalmente se for convidado a participar de mais pesquisas, insegurança por achar que não utilizou recursos e métodos adequados, frustração por não conseguir usar os recursos disponíveis. Ainda como a pesquisa ocorrerá por meio virtual, há o risco inerente ao ambiente virtual, em função das limitações das tecnologias utilizadas. No entanto, como forma de minimização, as informações ficarão salvas no computador do pesquisador e não na nuvem ou computador institucional para ter maior controle dos dados. Por fim, será garantido o anonimato, sendo o endereço de e-mail dos participantes salvo em arquivos separados das respostas dos questionários e identificado por um código. Você poderá consultar as pesquisadoras responsáveis em qualquer época, pessoalmente na Associação Educacional Dom Bosco, por telefone (24) 998492870 ou por e-mail cristiane.medeiros@aedb.br para esclarecimento de qualquer dúvida. Você está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa, bem como para não responder qualquer questão sem explicações e justificativas. Todas as informações por você fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo, e estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Caso concorde, o link: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSetVBuwUfIm00SOVWddu_oBV5wkrrHe8zPqMVMB6zWB-7cs6A/viewform?usp=header, https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfwb_b_zk6awEJeouZMI0P3IWL98pVkDDcGa0iLWSo5VdIMEw/viewform?usp=header Você receberá uma via desse documento e outra ficará com o pesquisador, ambas assinadas. Você não terá custos nem quaisquer direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Caso haja dano decorrente da pesquisa, será indenizado nos termos da lei. O participante não terá nenhum benefício a não ser contribuir para a sociedade na construção do conhecimento científico.

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____

Os resultados serão apresentados aos participantes em palestras dirigidas ao público participante em eventos científicos e na apresentação final do TCC. Este termo é redigido em duas vias, sendo uma para o participante e outra para o pesquisador. Todas as páginas devem ser rubricadas pelo participante da pesquisa e pelo pesquisador responsável, com ambas as assinaturas apostas na última página.

Declaro que entendi os objetivos e condições da minha participação na pesquisa intitulada “A LINGUAGEM DOS EDUCADORES E A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DIANTE DAS CIRCUNSTÂNCIAS DO COTIDIANO” e concordo em participar.

Autorizo o registro por fotografia/gravação/fala.

Não autorizo o registro por fotografia/gravação/fala.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, com função pública, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) é uma comissão do Conselho Nacional de Saúde com a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho. A CONEP deverá examinar os aspectos éticos de pesquisas envolvendo seres humanos em áreas temáticas especiais. Você poderá entrar em contato com a CONEP no endereço: SRTVN 701, Via W5 Norte, lote D, Edifício PO 700, 3º andar, Asa Norte, CEP: 70.719-040, Brasília-DF, ou ainda pelo telefone (61) 3315-5877 e/ou e-mail conep@saude.gov.br para qualquer dúvida sobre essa pesquisa. O horário de funcionamento é de segunda a sexta-feira, das 8 horas às 18 horas.

Recomendamos que você guarde em seus arquivos uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ou entre em contato pelos meios disponibilizados para solicitar uma via deste TCLE assinado pelo pesquisador.

Resende, 15 de maio de 2025

Assinatura do Participante.

Assinatura do Pesquisador(a) responsável.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLDB. O Comitê é formado por um grupo de pessoas cujo objetivo é defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e assim, contribuir para serem seguidos padrões éticos na realização de pesquisas.

Tel do COEP/FFCLDB: (24) 33839000 r. 9033/9019/9049 - e-mail: coep@aedb.br

Pesquisadora Responsável: Cristiane Batista de Medeiros Rodrigues

E-mail: cristiane.medeiros@aedb.br Telefone: (24) 998492870

Pesquisador participante: Acadêmica: Jessika Cristina da Silva Rodrigues; (jessika.cristina@aedb.br) Telefone: (24)998643800

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Responsáveis pelos alunos

Você está sendo convidado(a) a participar, como responsável pela criança, de modo voluntário, da pesquisa – “Desafios das Práticas Docentes com Ênfase nos processos de inclusão de alunos com Transtorno Opositor Desafiador”, que será realizada com o aluno que passou pelas turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental do Colégio Cenecista Castello Branco. No caso de você concordar em participar, favor assinar este “consentimento de participação” ao final do documento. A participação do seu filho (a) não é obrigatória, e a qualquer momento, ele (ela) poderá desistir de participar e/ou você retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com as pesquisadoras ou com a instituição. Você receberá uma via deste termo, no qual consta o telefone dos pesquisadores, podendo tirar dúvidas do projeto e da sua participação. O principal objetivo dessa pesquisa é compreender a relação dos alunos com as professoras quando estão sendo chamados à atenção. Esse registro será feito por meio de fotografias, gravações e descrição das falas das crianças dentro do ambiente escolar. Os riscos que essa pesquisa poderá acarretar ao aluno são de cansaço em participar da roda de conversa, inibição por estar sendo observado, frustração por não conseguir se expressar. Os benefícios promovidos com essa coleta de dados serão analisados e comprovarão que a relação promovida entre ambos é essencial para o desenvolvimento integral da criança, bem como para a compreensão, para a criança, sobre o que e como as expressões e a linguagem a afetam. Os participantes da pesquisa não receberão nenhuma gratificação ou reembolso por sua participação, porém têm direito à indenização, por parte do pesquisador, se sofrerem qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa (Código Civil, Lei 10.406 de 2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS n.º 510, de 2016, Artigo 9º, Inciso VI), quando se sentirem prejudicados. A pesquisadora respeitará a opção do participante quanto à manutenção do seu sigilo e da sua privacidade ou pela divulgação de sua identidade e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública, durante todas as suas fases, mesmo após o término da pesquisa. A pesquisadora assume o compromisso de divulgar os resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo que foi pesquisado. Essa pesquisa não terá nenhum custo a ser pago pelos participantes, os colaboradores também não receberão nenhuma gratificação ou reembolso por sua participação na pesquisa. Com relação à confidencialidade da pesquisa, somente serão utilizadas as informações relacionadas ao objetivo da pesquisa.

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____

Os resultados serão apresentados aos participantes em palestras dirigidas ao público participante em eventos científicos e na apresentação final do TCC. Este termo é redigido em duas vias, sendo uma para o participante e outra para o pesquisador. Todas as páginas devem ser rubricadas pelo participante da pesquisa e pelo pesquisador responsável, com ambas as assinaturas apostas na última página.

Declaro que entendi os objetivos e condições da participação do meu (minha) filho(a) na pesquisa intitulada “A LINGUAGEM DOS EDUCADORES E A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DIANTE DAS CIRCUNSTÂNCIAS DO COTIDIANO” e concordo com a sua participação.

Autorizo o registro por fotografia/gravação/fala.

Não autorizo o registro por fotografia/gravação/fala.

Assinatura do participante:

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLDB. O Comitê de Ética em Pesquisa é formado por um grupo de pessoas cujo objetivo é defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e assim, contribuir para serem seguidos padrões éticos na realização de pesquisas.

Endereço: Avenida Antônio Esteves, nº 1, Bloco II, sala 232, Morada da Colina, Resende, RJ.
Cep. 27523-000. Tel.: do COEP/FFCLDB: (24) 3383-9000 r. 9033/9019/9049 e-mail:
coep@aedb.br

Pesquisadora Responsável: Cristiane Batista de Medeiros Rodrigues. E-mail:
cristiane.medeiros@aedb.br Tel.:(24) 998492870

Pesquisadora participante: Acadêmica: Jessika Cristina da Silva Rodrigues

E-mail: jessika.cristina@aedb.br Tel.: (24) 998643800