

## INCLUSÃO ESCOLAR E TRANSTORNO OPOSITIVO DESAFIADOR: DESAFIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE MATEMÁTICA

*Maiara Ghiggi* <sup>1</sup>, *Antonio Piveta*  <sup>2</sup>, *Rodrigo Chardson Rodrigues Caldas*  <sup>3</sup> e  
*Jeronimo Becker Flores*  <sup>4</sup>

### Resumo

Este artigo investiga os desafios e as práticas pedagógicas para a inclusão de estudantes com Transtorno Opositivo Desafiador (TOD) no ensino de matemática, fundamentando-se no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e na legislação brasileira. Adota abordagem qualitativa, com revisão bibliográfica e aplicação de questionário a 17 professores do Ensino Fundamental e Médio. A apreciação dos dados foi realizada com base na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977), e fundamenta-se teoricamente no DUA, na legislação brasileira sobre inclusão e em estudos sobre o TOD. Os resultados evidenciam que, embora as escolas repassem informações sobre os estudantes com TOD, falta formação específica aos docentes. A pesquisa aponta para a importância da articulação entre formação continuada, apoio institucional e colaboração entre escola, família e profissionais da saúde para a efetiva inclusão escolar.

**Palavras-chave:** Transtorno; Inclusão Escolar; Políticas Educacionais.

## SCHOOL INCLUSION AND OPPITIONAL DEFIDENT DISORDER: CHALLENGES AND PEDAGOGICAL PRACTICES IN MATHEMATICS TEACHING

### Abstract

This article analyzes the challenges and pedagogical practices aimed at the inclusion of students with Oppositional Defiant Disorder (ODD) in mathematics classes, within the context of inclusive education. It adopts a qualitative

<sup>1</sup>Licenciada em Matemática pelo IFRS; Especialista Docente em Ciências da Natureza e Matemática (UERGS); Pedagoga (Unopar); Pós-graduada em Psicopedagogia, Supervisão Escolar (Faculdade Futura) e Psicologia Clínica e Institucional (Favene); Especialista em Educação Básica na Matemática (IFRS) e Gestão Escolar (Favene). Professora de Anos Iniciais das redes Municipais de Boa Vista do Sul e Bento Gonçalves. Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, Brasil.

<sup>2</sup>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, Brasil. Titulação: Licenciado em Matemática pelo IFRS; Especialista em Ensino de Matemática para Educação Básica. Professor de Matemática da Rede Municipal de Bento Gonçalves - RS. Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: antoniopivetta@yahoo.com.br

<sup>3</sup>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, Brasil. Titulação: Licenciado em Matemática pela Universidade do Estado do Pará (2010); Cursando Licenciatura em Física pelo IFRS - Campus Bento Gonçalves. Especialista em Ensino de Matemática para Educação Básica. Professor de Matemática da Rede Estadual do RS. Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: rodrigocaldas5@yahoo.com.br

<sup>4</sup>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, Brasil. Titulação: Doutor em Educação em Ciências e Matemática (PUCRS); Mestre em Educação (UCS); Licenciado em Matemática (UCS). Professor visitante do IFRS - Campus Bento Gonçalves - RS. Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: jeronomobecker@gmail.com



approach, with a literature review and the application of a questionnaire to 17 teachers from public and private elementary and high schools. Data analysis was conducted based on Content Analysis as proposed by Bardin (1977), and the study is theoretically grounded in Universal Design for Learning (UDL), Brazilian inclusion legislation, and research on ODD. The results show that although schools provide information about students with ODD, there is a lack of specific training for teachers. The research highlights the importance of articulating continuing education, institutional support, and collaboration among school, family, and healthcare professionals for effective school inclusion.

**Keywords:** Disorder; School Inclusion; Educational Policies.

## INCLUSIÓN ESCOLAR Y TRASTORNO NEGATIVISTA DESAFIANTE: DESAFÍOS Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS

### Resumen

Este artículo investiga los desafíos y las prácticas pedagógicas para la inclusión de estudiantes con Trastorno Negativista Desafiante (TND) en la enseñanza de las matemáticas, basándose en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y en la legislación brasileña. Adopta un enfoque cualitativo, con revisión bibliográfica y aplicación de un cuestionario a 17 docentes de Educación Primaria y Secundaria. El análisis de los datos se realizó según la propuesta de Análisis de Contenido de Bardin (1977), y se fundamenta teóricamente en el DUA, en la legislación brasileña sobre inclusión y en estudios sobre el TND. Los resultados evidencian que, aunque las escuelas transmiten información sobre los estudiantes con TND, existe una falta de formación específica para los docentes. La investigación señala la importancia de la articulación entre la formación continua, el apoyo institucional y la colaboración entre escuela, familia y profesionales de la salud para una inclusión escolar efectiva.

**Palabras clave:** Trastorno; Inclusión escolar; Políticas educativas.

### 1. Introdução

A educação contemporânea enfrenta sensíveis desafios, conduzindo os professores a redimensionarem suas práticas, procurando adaptar o ensino a um mundo em constante mutação. O perfil diverso e o avanço de políticas voltadas à inclusão escolar no Brasil conduzem a discutir como o ensino de matemática pode ser mais igualitário e inclusivo.

Considerando tais elementos, este artigo tem como objetivo investigar os desafios enfrentados por docentes de Matemática no contexto da inclusão de



estudantes diagnosticados com Transtorno Opositivo Desafiador (TOD). Para tanto, adota-se o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como referencial teórico, visando à análise das práticas pedagógicas implementadas. Busca-se, assim, compreender de que maneira os princípios norteadores dessa abordagem podem ser efetivamente incorporados ao ensino da Matemática.

Em busca desses entendimentos, emerge o problema de pesquisa: como os princípios do desenho universal de aprendizagem são incorporados nas práticas pedagógicas de matemática voltadas a estudantes com TOD? Consonante ao exposto, surge o objetivo geral da proposta, que consiste em compreender como os princípios do DUA inserem-se nas aulas de matemática como fator passível de promover a aprendizagem de estudantes com TOD.

Dessa forma, o texto inicia com a fundamentação teórica, a qual contempla reflexões sobre o Transtorno Opositor Desafiador e o Desenho Universal para a Aprendizagem. Em ambas as seções são estabelecidas conexões com a legislação vigente, bem como com propostas pedagógicas voltadas ao ensino de matemática nesse contexto. Na sequência, apresenta-se o delineamento metodológico, abordando a perspectiva adotada, o tipo de pesquisa e o método de análise utilizado. Por fim, são expostas as compreensões advindas do processo analítico, encerrando-se com considerações que visam fomentar futuras interlocuções.

## 2. Referencial Teórico

### 2.1 DUA, TOD e Inclusão Escolar: dialogando com a legislação e as práticas pedagógicas

O Desenho Universal de Aprendizagem (DUA), desenvolvido inicialmente nos Estados Unidos, propõe um modelo de planejamento pedagógico que considera, desde o início, a diversidade de perfis de aprendizagem. Seus três princípios básicos são: (1) fornecer múltiplas formas de representação do conhecimento; (2) oferecer múltiplas formas de expressão e de participação dos estudantes; e (3) promover múltiplos meios de engajamento. Esses princípios fundamentam as estratégias que buscam atender estudantes com e sem deficiência, incluindo transtornos do comportamento como o Transtorno Opositivo Desafiador (TOD).

Neste contexto, discutir o TOD sob a perspectiva da inclusão escolar significa considerar suas manifestações clínicas e as práticas pedagógicas que favorecem o desenvolvimento e a permanência dos educandos na escola. A investigação aqui proposta busca dialogar com a legislação vigente, com a produção acadêmica na área e com os saberes docentes construídos na experiência.

A garantia da educação especial no Brasil surgiu após debates sobre esse conceito e ganhou destaque com a promulgação da Constituição Federal de



1988, a Declaração de Salamanca de 1994 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB).

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (UNESCO, 1996, p. 12)

A declaração de Salamanca, sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, é um documento que foi criado durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, Espanha. Esta conferência foi organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e contou com a participação de representantes de diversos países e organizações internacionais, influenciando as políticas educacionais, inclusive as brasileiras, agregando à Constituição de 88 e aprimorando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), documento norteador da educação brasileira.

O TOD é reconhecido como uma condição médica e psicológica em muitos países ao redor do mundo, incluindo o Brasil. No contexto brasileiro, o seu reconhecimento como uma condição passível de inclusão em programas de saúde mental, escolas e outras instituições ocorreu ao longo do tempo, à medida que a compreensão e a conscientização sobre o transtorno aumentaram.

A inclusão desse transtorno no Brasil, portanto, não é atribuível a uma data específica, mas é parte de um processo contínuo de reconhecimento e de sensibilização sobre questões relacionadas à saúde mental e ao bem-estar das crianças e dos adolescentes. Essa inclusão geralmente envolve a oferta de serviços de diagnóstico, de tratamento e de suporte adequados para crianças e suas famílias.



O TOD é um transtorno em que a criança/adolescente desafia o que lhe é dito e pode evoluir para um Transtorno de Conduta (TC) quando não tratado. Na escola, esse transtorno é relevante para a aprendizagem e o relacionamento do educando. Por ser uma condição de diagnóstico psicológico, é feito em longo prazo e segue orientações específicas citadas no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.

A inclusão escolar, entendida como o processo de garantir o acesso, a permanência e o desenvolvimento de todos os estudantes no ambiente escolar, exige uma profunda revisão das práticas pedagógicas e do papel da escola na sociedade. Como destaca Mantoan (2006), a inclusão é necessária para que a escola se atualize, supere modelos excludentes e promova oportunidades de aprendizagem para todos, respeitando as singularidades de cada educando.

## 2.2 Transtorno Opositivo Desafiador

O TOD é classificado como um transtorno disruptivo do comportamento, envolvendo comportamentos persistentes de desafio, negativismo e desobediência. Suas manifestações tendem a impactar diretamente a aprendizagem e a socialização, pois podem existir dificuldades em seguir rotinas, reações explosivas frente as frustrações, baixa concentração, dentre outros comportamentos (Luiselli, 2015; Costa; Oliveira, 2021). Embora o diagnóstico formal seja de responsabilidade de profissionais da saúde, as observações provenientes da escola podem se constituir em um fator significativo para a avaliação especializada.

A American Psychiatric Association (APA) é considerada a principal organização profissional de psiquiatras e de estudantes de psiquiatria nos Estados Unidos. Em 2014, foi criado o *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*, do qual se apresenta a seguinte definição:

Transtorno de oposição desafiante. Indivíduos com transtorno de oposição desafiante podem resistir a tarefas profissionais ou escolares que exijam autodeterminação porque resistem a se conformar às exigências dos outros. Seu comportamento caracteriza-se por negatividade, hostilidade e desafio. Tais sintomas devem ser diferenciados de aversão à escola ou a tarefas de alta exigência mental causadas por dificuldade em manter um esforço mental prolongado, esquecimento de orientações e impulsividade que caracteriza os indivíduos com TDAH. Um complicador do diagnóstico diferencial é o fato de que alguns indivíduos com TDAH podem desenvolver atitudes de oposição secundárias em relação a tais tarefas e, assim, desvalorizar sua importância (APA, 2014, p. 14).



Esse transtorno pode estar associado a outros como, por exemplo, o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). O manual situa a complexidade do diagnóstico, entendendo que o período de um ano é tempo mínimo para que isso seja possível, havendo ainda a necessidade de um enquadramento em pelo menos quatro dos quinze critérios estabelecidos (APA, 2014). Salienta-se que a escola não tem condições de realizar a avaliação, cabendo à equipe pedagógica observar, contatar os responsáveis e procurar sugerir ou viabilizar o parecer clínico. Apesar disso, a legislação não garante o auxílio individualizado, sendo o indivíduo inserido em uma sala de aula regular.

Costa e Oliveira (2021) entendem o TOD como um transtorno de conduta, envolvendo atitudes agressivas e até mesmo violentas, com lacunas na sociabilidade e atitudes hostis ou de desobediência. Portadores dessa condição não compreendem os construtos sociais, sendo natural o enfrentamento com adultos e figuras de autoridade, como, por exemplo, o professor. Os autores entendem que os primeiros sinais tendem a ocorrer entre seis e oito anos e mais raramente ao final da adolescência.

Dificuldades na obtenção de um parecer clínico, preconceito e desinformação condizem com negligências no tratamento. Costa e Oliveira (2021) problematizam essa situação, entendendo que a ausência de acompanhamento pode direcionar a uma complexificação do quadro, conduzindo ao Transtorno de Conduta. Nas palavras dos autores:

Quando não tratado, o TOD pode evoluir para o TC, que, caracterizado como um transtorno mais grave, apresenta padrões persistentes de conduta dissocial, agressiva ou desafiante. Crianças e adolescentes com TC expressam comportamentos vingativos, rancorosos, explosivos, com perda rápida de temperamento, reagindo de maneira agressiva às pessoas e animais, destruindo propriedade e apresentando um padrão de roubo ou de falsidade (Costa; Oliveira, 2021, p. 14).

O tratamento visa minimizar os impactos negativos do transtorno, procurando auxiliar no desenvolvimento, bem como na inclusão do sujeito na escola e na sociedade. Além disso, procura evitar os comportamentos antissociais e agressivos, inerentes ao TC, com vistas a favorecer a boa convivência e as relações com os pares.

É comum ao jovem imerso nessa condição apresentar dificuldades de aprendizagem e baixo rendimento escolar. Para Costa e Oliveira (2021) isso não advém da condição em si, mas, antes, da falta de atenção, da dificuldade de socialização e no processamento linguístico. Santos e Gonzaga (2018, p. 15) complementam: “o processo de aprendizagem desse aluno se torna assim, mais lento que o do restante da turma, pois ele não consegue seguir os comandos do professor”. Essa perspectiva é relevante para compreensões acerca da aprendizagem desse estudante, não revelando uma incapacidade para aprender, mas obstáculos que a podem comprometer, especialmente quando não há o



acompanhamento necessário. Tardif (2002) afirma que a educação é uma construção pautada em interações humanas, e esse aspecto tende a ser comprometido no estudante com TOD.

Além dos entraves sociais e comunicativos, também é comum o estabelecimento de relações sociais muito frágeis com os pares, sendo mesmo observado a inexistência dessas. Para Luiselli (2015, p. 212), "A criança ou adolescente com problemas de conduta também atravessam muitas dificuldades no ambiente escolar, em razão tanto das manifestações clínicas do transtorno quanto dos sentimentos que mobilizam nos colegas e professores". As atitudes agressivas, os atos hostis e as condutas explosivas podem afetar a convivência no âmbito escolar, com impactos na aprendizagem.

Pesquisas recentes e a legislação brasileira procuram garantir o acesso e a permanência de jovens neurodivergentes na escola, iniciando com a Constituição Federal, sendo consolidada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e reforçada pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. A concepção de educação inclusiva diz respeito ao acolhimento dos estudantes de maneira indistinta, com práticas flexibilizadas (Mantoan, 2006). Todavia, na concepção da educadora, a aula inclusiva vai além do acolhimento em sala. Mantoan (2006) esclarece que a heterogeneidade de saberes e habilidades, as distintas formas de conceber-se o mundo conduzem a uma aula flexível e personalizada.

Esse cenário diverso direciona o professor a repensar sua prática de forma constante, traçando reflexões a partir de suas ações, como defende Alarcão (2001), ao afirmar que o professor reflexivo é aquele que aprende com a própria experiência e transforma sua atuação pedagógica a partir da análise crítica do cotidiano escolar. Nesse contexto, a diversidade presente nas salas de aula — seja ela cultural, social, cognitiva ou comportamental — exige do educador não apenas conhecimento técnico, mas também sensibilidade, escuta ativa e disposição para adaptar estratégias que promovam uma aprendizagem significativa para todos os alunos.

## **2.3 Matemática escolar na perspectiva inclusiva e do desenho universal para a aprendizagem**

A educação inclusiva é um princípio legal na educação brasileira, visando assegurar o direito à educação igualitária, com equidade e respeito às necessidades individuais. Além de acolhimento em sala de aula, as práticas inclusivas vinculam-se à personificação e à flexibilização do ensino e do currículo, visando à dimensão própria do sujeito.

O desenho universal de aprendizagem é um delineamento pedagógico voltado ao planejamento do ensino de uma maneira inclusiva, considerando-se as distintas formas de possibilidades de se aprender. Fundamenta-se em três princípios: múltiplas formas de representação (o que ensinar), múltiplas formas de ação e expressão (como demonstrar a aprendizagem) e múltiplas formas de



engajamento (por que aprender), conforme proposto pelo *Center for Applied Special Technology* (CAST, 2018).

As múltiplas formas de representar envolvem a abordagem acerca do objeto do conhecimento de diversas formas, como, por exemplo, áudio, vídeo, desenho, esquemas, diagramas, dentre outras possibilidades. Assumir essa prerrogativa envolve reconhecer que os estudantes se relacionam com os saberes de forma distinta, havendo diferentes estilos de aprendizagem.

Múltiplas formas de ação e expressão relacionam-se às demonstrações da aprendizagem, seja escrita, oral ou de forma pictórica, por exemplo. Essa dimensão vai ao encontro das prerrogativas de Luckesi (2006), superando a dimensão quantitativa inerente à avaliação e avançando para um olhar mais atento à subjetividade e às diferentes formas de se representar aquilo que foi compreendido.

Já as múltiplas formas de engajamento consistem em considerar as distintas formas de motivar os estudantes, propondo atividades que motivem o aprendizado. Nesse contexto, faz-se necessário redimensionar a aula convencional, ultrapassando a perspectiva mecanicista de transmissão de informações e avançando-se para a proposição de metodologias que percebam o estudante com um ser ativo, crítico e reflexivo.

O DUA pressupõe um ensino flexível e personalizado, cujas propostas são construídas de forma colaborativa, abarcando, também, a equipe pedagógica, a família e a rede de apoio psicossocial (Mendes; Zerbato, 2018). Nesse contexto, cabe a problematização acerca de como a educação inclusiva é concebida:

Por muito tempo, perdurou o entendimento de que a Educação Especial, organizada de forma paralela à educação comum, seria mais apropriada para a aprendizagem dos alunos que apresentavam deficiência, problemas de saúde ou qualquer inadequação em relação à estrutura organizada pelos sistemas de ensino. Tal concepção exerceu impacto duradouro na história da Educação Especial, resultando em práticas que enfatizaram os aspectos relacionados à deficiência ou ao impedimento, em contraposição às possibilidades de aprendizagem dos conteúdos educacionais (Mendes; Zerbato, 2018, p. 148).

A inclusão de educandos neurodivergentes ainda carece de transformações no contexto educacional. Mantoan (2006) situa que um equívoco comum consiste em planejar uma aula adaptada de acordo com cada condição ou realizar uma proposta a parte para o estudante incluso. Para autora, os resultados tendem a ser mais favoráveis quando parte-se de um planejamento comum, espalhando-se de forma zigomática, personalizando-se e flexibilizando-se em vista das diversidades observadas.

O currículo insere-se como um componente estruturante nessa conjuntura. Para Chtena (2016) e Mendes e Zerbato (2018), a organização



curricular é elemento estruturante na concepção de um ensino igualitário e acessível, pautado no respeito às singularidades. Essas ideias convergem com os pressupostos básicos do desenho universal da aprendizagem, pois propõe a personificação e flexibilização de estruturas que antes permaneciam engessadas.

Planejamento e currículo tendem a ser ações indissociáveis. Pensar nesses elementos a partir do DUA tende a levar o docente a realizar uma imersão na conjuntura da turma, para posteriormente traçar uma rota flexível que conte com os anseios dos estudantes, independentemente de sua condição.

### 3. Metodologia

Este estudo adota uma abordagem mista, sendo do tipo estudo de caso, cujo *corpus* foi construído a partir de questionários com professores da rede pública e privada de educação. As verbalizações dos docentes foram analisadas a partir da análise de conteúdo, em acordo com as prerrogativas de Bardin (2016).

A abordagem mista combina elementos da qualitativa com a quantitativa, sem haver a sobreposição de um aspecto sobre o outro. Para Dall Farra e Fetter (2017), a combinação desses delineamentos permite uma compreensão ampliada dos fenômenos pois articula as narrativas com correlações e índices numéricos, por exemplo. Nesse contexto, as informações numéricas são indícios para a interpretação do cenário investigado dentro da sua complexidade e subjetividade.

O estudo de caso, segundo Yin (2010) é um tipo de pesquisa em que existe uma situação instigante, contemporânea, sem um delineamento claro entre o fenômeno e a sua conjuntura. Nesta investigação, dedicou-se um olhar sobre a inclusão de estudantes com TOD nas aulas de matemática e como os professores percebem esse processo. Essa é uma dinâmica educacional contemporânea, tendo em vista a legislação e a própria forma como a sociedade e escola tem visto e compreendido a diversidade neurológica. O foco deste artigo é trazer compreensões no contexto escolar, não fazendo qualquer sentido isolar o caso do seu enredo.

A construção do *corpus* de pesquisa ocorreu a partir da aplicação de questionários estruturados com professores da rede pública, visando compreender suas percepções acerca de suas práticas pedagógicas, formação e apoio institucional no atendimento a estudantes com TOD. A construção do instrumento, seguiu as prerrogativas da abordagem mista (Dall Farra; Fetter, 2017), com o uso de escalas e valores numéricos como referências para interpretações detalhadas e contextualizadas. Dezessete professores responderam, no primeiro semestre de dois mil e vinte e quatro.

A análise do *corpus* foi conduzida a partir da análise de conteúdo, segundo Bardin (2016). A fase inicial, a pré-análise, consiste em uma leitura



inicial, em que se busca familiaridade com os dados, para, na sequência, estabelecerem-se relações para os padrões dentre as respostas (Bardin, 2016). As categorias temáticas foram construídas a partir da recorrência de respostas e justificativas verbalizadas pelos participantes.

Em consonância com a abordagem mista, as perguntas fechadas contavam com uma escala (0 a 5), sendo interpretadas qualitativamente, com base nas justificativas fornecidas pelos docentes. Assim, o valor numérico consiste em um ponto de partida para um olhar detalhado e voltado à conjuntura da investigação.

### **3.1 Questionário para professores que atuam com educandos com TOD**

O questionário, conforme Quadro 1, foi elaborado com o objetivo de compreender a percepção de professores que atuam no ensino de Matemática, no Ensino Fundamental e Médio, sobre práticas pedagógicas voltadas a estudantes com TOD, bem como sobre a formação docente e o apoio institucional recebido.

As questões que solicitam atribuição de notas de 0 a 5, referentes à relação do educando com a turma e com o professor, foram analisadas de forma qualitativa e interpretativa, com base na frequência de escolha e nas justificativas associadas pelos respondentes. Apesar de apresentarem formato de escala, tais perguntas visam compreender percepções subjetivas dos docentes, não sendo utilizadas como dados estatísticos.

**Quadro 1 – Questionário para professores que atuam com educandos com TOD.**

1) Qual sua formação?
2) A escola dá suporte de informações sobre o educando com TOD?
3) O educando tem acompanhamento psicológico ou psicopedagógico?
4) Dê uma nota para a relação do educando com a turma. (Sendo 0 ruim e 5 ótima)
5) Dê uma nota para a relação do educando com o professor. (Sendo 0 ruim e 5 ótima)
6) Carmo (2010) comenta que o professor pode elaborar: provas com poucas questões, sendo estas claras e diretas; provas orais; direcionar menor quantidade de lições para serem feitas em domicílio; exercitar o conteúdo mediante repetições de exercícios; permitir o uso de gravador, tabela periódica e calculadora para determinados momentos da aula, incentivar o uso de estratégias de memorização e recuperação de informações, entre outros. A escola já sugeriu ou promoveu práticas semelhantes às indicadas por Carmo (2010), como avaliações orais, uso de recursos didáticos adaptados ou estratégias de memorização?
7) A escola proporcionou alguma formação sobre o TOD?



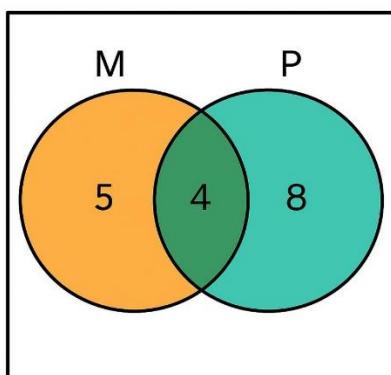
- 8) Na sua percepção, qual é o grau de envolvimento e de participação da família no acompanhamento pedagógico do estudante com TOD? (pergunta descritiva).

Fonte: autores (2024).

#### 4. Resultados e Discussões

Distintos autores, como, por exemplo, Alarcão (2001), situam a formação docente, tanto inicial quanto continuada, como um elemento significativo para práticas pedagógicas mais acertadas. Esse aspecto foi considerado na primeira questão. Identificaram-se cinco professores formados somente em Matemática; sete, somente em Pedagogia; quatro, em Matemática e Pedagogia; e um, em Pedagogia e outra área.

**Figura 1 – Formação dos professores participantes da pesquisa.**



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Destaca-se a formação docente em mais de uma área, o que pode favorecer abordagens mais interdisciplinares. O DUA enfatiza a relevância da capacitação e preparação docente para contornar as barreiras de aprendizagem (CAST, 2018).

A questão seguinte versava sobre as informações fornecidas pela escola sobre os estudantes com TOD. Em relação às informações, percebe-se que as equipes pedagógicas mantêm os professores informados, uma vez que 76,5% dos entrevistados afirmaram possuir ciência sobre esse transtorno, e quais alunos estariam inclusos nele. Essa prática converge com a normativa brasileira, que estabelece:

O suporte para o professor do ensino regular que recebe alunos com necessidades educacionais especiais, em sua sala de aula, deve ser ministrado pela Coordenação Pedagógica (ou equipe técnica, quando contar com uma), a qual deve ter conhecimento dos conteúdos curriculares, dos métodos de ensino, dos recursos didático-pedagógicos e estimular a criatividade do professor. A Coordenação Pedagógica deve ser ativa e participante no cotidiano



da sala de aula, da escola e das relações com a comunidade (Brasil, 2004, p. 23).

Conforme o documento sobre Educação Inclusiva do Ministério da Educação (2004), o professor deve ter um amplo conhecimento sobre o educando. A Coordenação Pedagógica é responsável por organizar e repassar essas informações, bem como por participar ativamente da relação desse educando com a escola.

No entanto, estar ciente acerca do assunto não é suficiente para a promoção da inclusão. O acompanhamento de uma equipe especializada e a articulação com o professor de sala de aula nesse processo se fazem fundamentais nessa conjuntura (Mantoan, 2006). Especialmente em relação ao TOD, o quadro pode ganhar maior complexidade na hipótese de não acompanhamento. Dos dezessete entrevistados, apenas um deu certeza de o seu educando não ter acompanhamento, e dois não souberam responder. Percebe-se que a maior parte dos estudantes inclusos nesse transtorno realiza acompanhamento, conforme o gráfico abaixo:

**Figura 2 – Percentual de educandos com acompanhamento externo.**



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Tanto a situação do não acompanhamento quanto o desconhecimento do professor são situações passíveis de problematização. Costa e Oliveira (2021) enfatizam o agravamento do quadro do TOD, avançando para desvios de conduta e problemas de comportamento. Já Mantoan (2006) situa a relevância de o professor estar inserido no processo de acompanhamento, fazendo parte dele e compreendendo a rede de apoio.

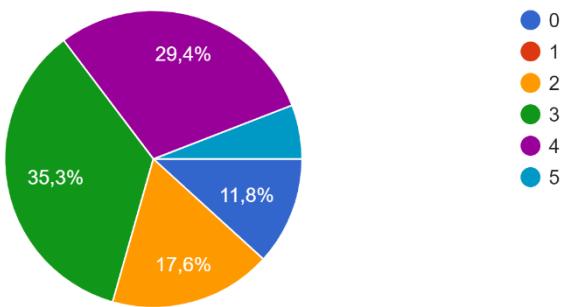
Outro fato significativo na inclusão de estudantes com TOD é a sua relação com as dinâmicas sociais da sala de aula. Costa e Oliveira (2021) ponderam que esse processo pode ser tanto desafiador quanto engrandecedor para as partes envolvidas. Na avaliação dos entrevistados, a relação pode oscilar



de mediana a ótima. Observe a escala de notas atribuídas, de 0 a 5, onde 0 é ruim e 5 é ótima, a seguir:

**Figura 3 – Percentual para a relação do educando com a turma.**

De uma nota para a relação do educando com a turma. (Sendo 0 ruim e 5 ótima)  
17 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Percebe-se que a relação de um aluno com TOD com a turma não foi um problema para a maioria dos entrevistados. Isso pode ser mais bem compreendido a partir de Costa e Oliveira (2021), que situam que os comportamentos negativos e desafiadores ocorrem, de uma forma geral, contra adultos ou figuras de autoridade.

Nesse aspecto, a relação entre professor e aluno também não foi um entrave significativo. Conforme Costa e Oliveira (2021, p. 366), “a capacidade de empatia entre professor-aluno e aluno-aluno pode fazer com que sejam sustentados relacionamentos de alta qualidade”. As respostas indicaram que a maior parte dos entrevistados considera a sua relação entre mediana e ótima. Um dos possíveis vetores para o retorno positivo em relação às dinâmicas sociais é o fato de a maior parte dos estudantes investigados contar com uma rede de apoio e de tratamento, fato que, segundo Costa e Oliveira (2021), minimiza as reações adversas do sujeito incluso no TOD.

A percepção de uma relação positiva entre professor e aluno está em consonância com o princípio de múltiplos meios de engajamento do DUA, que valoriza o envolvimento afetivo e motivacional como forma de sustentar a aprendizagem. O vínculo com o professor pode atuar como fator protetivo, promovendo estabilidade emocional e maior adesão às atividades escolares por parte do educando inserido nesse transtorno em específico.

A pergunta seguinte levou os entrevistados a uma reflexão, promovendo a articulação entre um construto teórico e as vivências no cotidiano da sala de aula. Veja a questão: Carmo (2010) comenta que o professor pode elaborar: *provas com poucas questões, sendo estas claras e diretas; provas orais; direcionar menor quantidade de lições para serem feitas em domicílio; exercitar*



*o conteúdo mediante repetições de exercícios; permitir o uso de gravador, tabela periódica e calculadora para determinados momentos da aula, incentivar o uso de estratégias de memorização e recuperação de informações, entre outros. A escola já sugeriu ou promoveu práticas semelhantes às indicadas por Carmo (2010), como avaliações orais, uso de recursos didáticos adaptados ou estratégias de memorização?*

O questionamento procura conduzir ao pensamento crítico em relação à elaboração de estratégias voltadas à avaliação diferenciada desse educando. Também procura perceber como a escola colaborou na sugestão de avaliações mais flexíveis e personalizadas. Chama atenção o percentual de entrevistados que responderam não: 76,5%. A ausência de estratégias avaliativas flexibilizadas evidencia um descompasso com o princípio de múltiplas formas de ação e de expressão do DUA (CAST, 2018), que recomenda diferentes meios para que os estudantes demonstrem o que aprenderam. Essa compreensão reforça a necessidade de formações docentes voltadas à avaliação na perspectiva inclusiva, superando modelos homogêneos.

Entendendo-se a formação docente como um elemento significativo no processo inclusivo, a pergunta seguinte versou sobre esse aspecto: “A escola proporcionou alguma formação sobre o TOD?” A negativa apareceu em 88,2%, das respostas. Avalia-se que os docentes receberam informações sobre o transtorno e os estudantes inclusos, mas nenhum tipo de formação voltada ao desenvolvimento de práticas docentes, avaliação ou flexibilização nesse sentido foi realizado. Lacunas na formação docente indicam a constituição de uma barreira institucional à promoção de práticas baseadas no DUA. Essas ações exigem formação específica para garantir a representação flexível dos conteúdos matemáticos, ponto deficitário nesta investigação.

Ainda nesse aspecto, percebe-se que os professores reconhecem a importância da flexibilização curricular, conforme os princípios do DUA (CAST, 2018), mas apresentam dificuldades na sua implementação em função de lacunas relacionadas à formação continuada voltada às práticas pedagógicas inclusivas. *Déficits* na formação evidenciam a necessidade de constante capacitação do professor, conforme apontado por Mendes e Zerbato (2018). Por exemplo, a ausência de orientações específicas sobre estratégias avaliativas diferenciadas tendem a conduzir a dissonâncias entre a teoria voltada à educação inclusiva, como o DUA, e às práticas cotidianas efetivadas nas escolas.

Partindo-se do referencial de Costa e Oliveira (2021), que preconizam a necessidade da articulação entre escola, família e equipe multidisciplinar, a última questão versava sobre as percepções sobre a colaboração familiar no processo pedagógico. O quadro, a seguir, traz verbalizações voltadas à participação da família na escola.



**Quadro 2 – Família participativa.**

Respondente 1: A família comprehende que é necessário um suporte diferenciado, que materiais diferentes têm que ser elaborados para o aluno. Observa-se que a família não consegue dar suporte eficiente nas tarefas de casa.
Respondente 2: Estão sempre procurando saber da evolução escolar do filho, buscando ajudar dentro das suas possibilidades.
Respondente 3: A fala com a família foi importante para alguns combinados de tratamento com a educanda.
Respondente 4: Presente e preocupada.
Respondente 5: Engajada.
Respondente 6: A família estava sempre presente, interessada em saber como o educando está evoluindo pedagógica e socialmente. Foi uma parceria escola-família que funcionou, e ambos estavam atentos ao educando.
Respondente 7: Nos anos iniciais percebo mais presente, e nos anos finais ausente.
Respondente 8: Muito engajada e participativa. Apta a um trabalho conjunto, com a finalidade de maior êxito para o crescimento e o desenvolvimento de aptidões do aluno.
Respondente 9: A mãe é sempre muito presente na escola, embora sobre o meu conteúdo ela nunca tenha comentado nada.
Respondente 10: A família é bem receptiva em proporcionar o melhor ao educando, estando ao lado do que ele precisa realizar.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

O Quadro 2 indica um número significativo de entrevistados situando a participação da família no processo educacional, dez de um total de dezessete. No entanto, evidenciam-se dificuldades dos pais em auxiliar nas atividades de casa, como tarefas, exercícios complementares e pesquisas. Também é identificada uma maior participação nos anos finais e menos nos finais, o que pode ser uma situação complexa; assim, como asseveraram Oliveira e Costa (2021), a adolescência é um período crítico para o inclusão no TOD.

A fala da respondente 8 converge com as ideias de Oliveira e Costa (2021). Os autores referenciam a relevância da familiarização do professor com o educando e a sua família, buscando constantemente adotar uma postura pedagógica apropriada, pois as crianças e os adolescentes costumam imitar modelos que lhes são significativos. Sendo assim, conforme os estratos do Quadro 2, entende-se que a participação da família é fundamental na prática pedagógica. Desse modo, é necessário o entendimento do TOD enquanto transtorno e condições, de modo que família e escola tenham práticas alinhadas.



Em contraponto, diversas verbalizações indicaram a ausência da família nos processos educacionais, desfavorecendo, segundo Oliveira e Costa (2021, p), as possibilidades de minimização dos comportamentos negativos vinculados ao TOD.

### Quadro 3– Família não participativa.

Respondente 7: Nos anos iniciais percebo mais presente, e nos anos finais ausente.
Respondente 11: A família nem sempre colabora com as atividades enviadas para casa. Percebi, também, que há uma certa resistência em aceitar que o aluno tem um transtorno.
Respondente 12: Não tenho muito contato com a família e, quando tem temas, o aluno não realiza as atividades e a família não auxilia.
Respondente 13: Relapsa, a família não entendeu bem o que é TOD e diz brigar com a educanda.
Respondente 14: Os pais não participam, não se relacionam muito com a escola. Parecem não dar muito suporte para o aluno.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Novamente, percebe-se uma participação maior nos anos iniciais, e maior negligência no período da adolescência, exatamente na fase em que é necessário um maior acompanhamento, segundo Oliveira e Costa (2021). A resistência ao aceitar a condição também é um cenário complexo, pois, com a negação, é improvável o estabelecimento da rede de apoio prevista no DUA, fundamental para se suavizarem os comportamentos inerentes ao transtorno. A falta de suporte parental, conforme indicado pelo respondente 14, pode se constituir em fator passível de agravar o TOD, conduzindo a situações mais difíceis de administrar, como o Transtorno de Conduta, por exemplo.

Além disso, alguns entrevistados trouxeram respostas inconclusivas em relação à participação da família no processo educacional. O respondente 11 afirmou: “Ausência nas questões educacionais e presença constante nas questões afetivas”. O estrato indica que a família participa em uma dimensão e em outra não. A verbalização não foi clara em relação a quais pontos se inserem ou se ausentam em relação às participações. Já o respondente 16 afirmou que não sabe avaliar, e o 17 apenas disse *não*, sem ser possível avaliar o contexto da afirmação.

## 5 Considerações Finais

O diagnóstico do Transtorno Opositivo Desafiador (TOD) contribui para o reconhecimento das necessidades do educando, mas não determina, por si só, as estratégias pedagógicas a serem adotadas. A aprendizagem, sobretudo em Matemática, exige uma abordagem individualizada e flexível, sustentada na colaboração entre professores, escola, família e profissionais de apoio.



Os dados coletados revelaram que os docentes, embora recebam informações iniciais sobre os estudantes com TOD, carecem de formação específica para administrar os desafios desse transtorno no contexto da Matemática. Essa lacuna entre teoria e prática torna-se evidente diante da ausência de estratégias pedagógicas alinhadas ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), como a flexibilização curricular e a diversificação das formas de avaliação.

Outro achado importante foi o papel da afetividade: os professores relataram vínculos mais fortes entre educador e educando do que entre os próprios colegas de turma. Esse dado reforça a relevância do relacionamento professor-aluno como fator de engajamento e permanência, sobretudo em situações de comportamentos desafiadores.

A participação da família também se mostrou um elemento central. Quando houve presença ativa dos responsáveis, a inclusão escolar se fortaleceu, criando condições para que as estratégias pedagógicas em Matemática fossem mais significativas. Já nos casos em que a família se mostrou ausente ou resistente em reconhecer o transtorno, os desafios se ampliaram, limitando as possibilidades de articulação entre escola e rede de apoio. Isso demonstra que, além da formação docente, a parceria escola-família é determinante para o sucesso da inclusão.

Conclui-se que a inclusão de estudantes com TOD no ensino de Matemática demanda mais do que planos individuais ou adaptações pontuais. É preciso planejamento pedagógico intencional, formação continuada dos professores e envolvimento efetivo da família. Somente pela articulação entre esses elementos será possível garantir equidade, participação e aprendizagem significativa aos educandos, consolidando a proposta de uma educação inclusiva.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade.** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais:** DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa de educação inclusiva:** direito à diversidade. Brasília, DF: MEC, 2004.



CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2.** Wakefield, MA: CAST, 2018. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 11 jun. 2025.

CHTENA, Maria. Inclusão escolar: uma prática possível. In: MENDES, Eliane G.; ZERBATO, Ana P. (Org.). **Educação inclusiva e formação de professores:** fundamentos e práticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 129-144.

CARMO, Aparecida Neri de. **Educação inclusiva:** um olhar sobre a avaliação da aprendizagem. Curitiba: Ibpex, 2010.

COSTA, Daniela Reis Martins; OLIVEIRA, Débora Costa Brandão. Revisão da literatura sobre Transtorno Opositivo Desafiador e Transtorno de Conduta: causas/proteção, estratégia escolar e relação com a criminalidade. **Ciência & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, p. 360-369, 2021.

DAL FARRA, Rosano André; FETTERS, Michael. Recentes avanços nas pesquisas com métodos mistos: aplicações nas áreas de educação e ensino. **Acta Scientiae**, v. 19, n. 3, p. 466-492, 2017.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem na escola:** estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2006.

LUISELLI, Joseph Kevin. Características clínicas e tratamento do transtorno desafiador de oposição. In: CABALLO, Vicente E.; SIMON, Marisol (Org.). **Manual de psicologia clínica infantil e do adolescente:** transtornos específicos. 2. ed. São Paulo: Santos, 2015. p. 168-177.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MENDES, Eliane G.; ZERBATO, Ana Paula. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação**, São Leopoldo: Unisinos, v. 22, n. 2, p. 147-155, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.03>. Acesso em 14 jun. 2025.

SANTOS, Luciana Maria Souza; GONZAGA, Maristela. Transtorno Desafiador Opositivo: a agressividade no ambiente escolar. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 3, n. 2, p. 101-119, 2018. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/pedagogia/transtorno-desafiador-opositivo>. Acesso em: 20 out. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.



**UNESCO. Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Salamanca: Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, 1994.

YIN, Robert. **Estudo de Caso:** planejamento e métodos. Tradução de Ana Thorell. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Recebido em: 18 de junho de 2025.  
Aceito em: 22 de outubro de 2025.  
Publicado em: 12 de dezembro de 2025.

