

ABORDAGEM PEDAGÓGICA E PSICOPEDAGÓGICA DE ESTUDANTES COM CONDUTAS DESAFIADORAS NO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Pedagogical and psychoeducational approaches to students with challenging behaviors in elementary and middle school from an inclusive perspective

Fábio Luiz Nunes

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.

fabio.nunes.fln@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0003-0784-1921>

Luciana Dantas Mafra

Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, RN, Brasil.

luciana.mafra@ufersa.edu.br - <https://orcid.org/0009-0003-0987-7597>

Palavras-chave

condutas disruptivas
ensino fundamental
desenho universal para
a aprendizagem

Resumo

Condutas disruptivas no ambiente escolar caracterizam-se por episódios que rompem a convivência coletiva, a exemplo de agressões verbais, destruição de propriedade e resistência sistemática a normas institucionais. Tais atitudes envolvem o enfrentamento deliberado de figuras de autoridade e a recusa em participar de atividades propostas, tensionando o cotidiano pedagógico. O transtorno opositivo desafiador (TOD) e o transtorno de conduta (TC) constituem as manifestações psicopatológicas mais diretamente associadas a esses comportamentos hostis, mas estes nem sempre estão vinculados a diagnósticos clínicos específicos. O presente estudo tem como objetivo propor estratégias orientadas ao manejo inclusivo desses quadros, sobretudo no Ensino Fundamental, fase em que costumam surgir os primeiros episódios indisciplinares agudos. O método adotado consistiu em uma revisão bibliográfica narrativa de cunho qualitativo. Os resultados do processo de investigação bibliográfica respondem ao objetivo da pesquisa ao indicar que a aplicação combinada do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e do suporte comportamental positivo estabiliza as interações sociais, deduzindo-se que o êxito das intervenções inclusivas depende de formação técnica contínua e de aprimoramentos estruturais nas escolas públicas brasileiras.

Keywords

disruptive behaviors
elementary school
universal design for learning

Abstract

Disruptive behaviors in the school environment are characterized by episodes that breach collective coexistence, such as verbal aggression, property destruction, and systematic resistance to institutional norms. Such attitudes involve the deliberate defiance of authority figures and the refusal

to participate in proposed activities, straining the pedagogical routine. Oppositional defiant disorder (ODD) and conduct disorder (CD) constitute the psychopathological manifestations most directly associated with these hostile behaviors, although the latter are not always linked to specific clinical diagnoses. This study aims to propose strategies geared toward the inclusive management of these conditions, particularly in elementary education, the stage at which the first acute disciplinary episodes tend to emerge. The method adopted consisted of a qualitative narrative literature review. The findings of the bibliographic investigation address the research objective by indicating that the combined application of universal design for learning (UDL) and positive behavioral support stabilizes social interactions, leading to the inference that the success of inclusive interventions depends on continuous technical training and structural improvements in Brazilian public schools.

1 Introdução

O ambiente educacional contemporâneo afirma-se como espaço plural e heterogêneo, orientado por marcos legais que, no Brasil, asseguram a acolhida e a permanência de todos os cidadãos em formação, sem distinção de suas especificidades (Brasil, 2025). Para que esse direito se efetive, o sistema de ensino deve reconfigurar suas estruturas e revisar suas matrizes curriculares, de modo a resguardar a alteridade e as singularidades que atravessam o percurso de cada sujeito (Uchôa; Chacon, 2022). Nessa linha, notam-se entraves significativos ao fluxo do processo de ensino-aprendizagem e à convivência institucional quando profissionais se deparam com condutas dissociais e padrões de oposição no Ensino Fundamental, uma vez que tais manifestações, marcadas por hostilidade e reatividade elevadas, desestabilizam o pacto de convivência em sala de aula e produzem desgaste psicológico tanto para a criança quanto para os educadores, que muitas vezes carecem de recursos técnicos adequados para uma intervenção preventiva (Bernardes, 2026).

Diante dessas condições, a atuação pedagógica e psicopedagógica ocupa lugar central na mediação de conflitos, no momento em que são capazes de, por exemplo, promover uma cooperação consistente entre a família e a escola, e sustentar formas qualificadas de acolhimento do estudante (Cordeiro *et al.*, 2026). Quando as forças institucionais recaem sobre o fortalecimento das relações interpessoais e sobre a reestruturação dos espaços formativos, o paradigma repressor cede lugar a rotas que validam os sentimentos do educando e redirecionam suas energias para vias construtivas e socialmente aceitas.

Com vistas à formulação de planos institucionais baseados em dados científicos rigorosos, as estratégias pautadas no estudo da função dos comportamentos de oposição se apresentam como ferramentas determinantes para romper definitivamente o ciclo de coerção aplicado ao

estudante, propiciando caminhos seguros para seu avanço sociocognitivo e para sua reintegração comunitária (Lopes, 2025). Nessa direção, o presente artigo tem por objetivo identificar, na literatura, estratégias orientadas ao manejo inclusivo de estudantes com condutas dissociais e provocadoras no Ensino Fundamental.

2 Metodologia

Para a construção deste estudo, optou-se por uma revisão bibliográfica narrativa, de natureza descritiva e qualitativa, com a intenção de sistematizar e conferir inteligibilidade ao conhecimento já produzido sobre a temática (Ogassavara *et al.*, 2025). Amparada em uma seleção criteriosa de fontes secundárias, essa modalidade de revisão permite não apenas reunir evidências, mas também iluminar nuances e tensões próprias de fenômenos psicológicos complexos, o que contribui para a elaboração de um horizonte teórico abrangente, segundo assinala Severino (2013).

O levantamento bibliográfico foi conduzido entre os meses de março e maio de 2026. A etapa de varredura documental concentrou-se prioritariamente em repositórios eletrônicos e em bases de dados acadêmicas de ampla circulação internacional. A escolha da *Scientific Electronic Library Online* (<https://www.scielo.br/>) e do *Google Acadêmico* (<https://scholar.google.com/>) justifica-se pela excelência reconhecida dessas plataformas na indexação e na difusão da produção teórica latino-americana e nacional vinculada ao campo da educação inclusiva.

De maneira complementar, o *PubMed* (<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/>) e a plataforma de busca *Semantic Scholar* (<https://www.semanticscholar.org/>) foram utilizados para recuperar parte da literatura psicopatológica a respeito dos transtornos disruptivos do comportamento, permitindo a incorporação dos debates biomédicos mais recentes acerca da nosografia dos perfis dissociais do comportamento na infância e na juventude. Para assegurar a captação dos trabalhos de relevância técnica, empregaram-se descritores vocabulares controlados associados a estratégias de pesquisa em linguagem natural.

As chaves de busca primárias adotadas consistiram na intersecção dos seguintes termos: (“comportamento disruptivo” OR “condutas dissociais” OR “transtorno opositivo”) AND (“ensino fundamental” OR “educação inclusiva” OR “escola”) AND (“desenho universal para a aprendizagem” OR “manejo psicopedagógico”). Buscas correspondentes foram executadas nos idiomas inglês e espanhol, com tradução adaptada, com o intuito de ampliar o espectro da análise, absorvendo concepções estabelecidas em centros de estudos internacionais e garantindo a diversidade linguística do conjunto final (Adeniran; Tayo-Ladega, 2024).

O período eleito para balizar a temporalidade da pesquisa circunscreveu-se aos anos de 2011 a 2026. A fixação desse marco cronológico funda-se na necessidade de abarcar o período preparatório que antecedeu a mudança histórica da quarta para a quinta edição do manual psiquiátrico da *American Psychiatric Association* (APA), ocorrida em 2013, estendendo-se, com precisão, até a mais recente atualização do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5-TR), que se deu em 2022 (APA, 2022). Esse lapso temporal engloba igualmente as discussões jurídico-políticas travadas em torno da promulgação da Lei Brasileira de Inclusão, sancionada em 2015 (Brasil, 2015, 2025).

Durante a fase de triagem material, instituíram-se critérios de inclusão qualitativa. Consideraram-se habilitados para a composição do estudo os artigos científicos originais previamente submetidos ao sistema de revisão duplo-cego por pares em periódicos de impacto científico, legislações em plena vigência, manuais clínicos parametrizados por associações médicas globais e capítulos de livros universitários redigidos em língua portuguesa, inglesa ou espanhola. Essas fontes deveriam tratar do suporte psicopedagógico ou dos aspectos sindrômicos de condutas hostis incidentes, com especial atenção para o contexto do Ensino Fundamental ou etapa equivalente de educação formal. Em contrapartida, estabeleceram-se critérios de exclusão para a filtragem amostral: descartaram-se artigos de periódicos sem ISSN identificado; manifestos de cunho estritamente opinativo desprovidos de comprovação metodológica; relatos focados em discentes do Ensino Médio ou universitários; e documentos marginais que fugiam de modo evidente à temática definida.

Para avaliar a admissibilidade dos itens, foi utilizada a técnica da análise de conteúdo denominada *leitura flutuante* (Dalla Valle; Ferreira, 2025, p. 8), “em que o pesquisador se debruça a conhecer e reconhecer o material, momento em que ele cria as primeiras impressões sobre o que encontrou para analisar”. Dos 43 materiais levantados na busca preliminar, 27 atenderam plenamente aos critérios estabelecidos. Em observância aos parâmetros de rastreabilidade, transparência metodológica e recuperação da informação documental, o Quadro 1 apresenta a totalidade das 27 referências bibliográficas empregadas para a sustentação teórica da pesquisa.

QUADRO 1 – Descrição sistematizada dos trabalhos analisados e utilizados para o desenvolvimento da pesquisa

Autoria e ano de publicação	Título integral	Gênero discursivo	Contribuição para a pesquisa
Allday, R. A., 2018.	Functional thinking for managing challenging behavior	Artigo	Apresenta princípios de análise funcional para a gestão comportamental preventiva e o gerenciamento de contingências no espaço escolar
American Psychiatric Association (APA), 2022.	Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5-TR	Manual (livro técnico)	Delimita os critérios diagnósticos atuais e a nosografia clínica dos transtornos do neurodesenvolvimento e do comportamento disruptivo
Bernardes, I. P. L., 2026.	Estratégias docentes no manejo de comportamentos desafiadores no Ensino Fundamental I: uma revisão bibliográfica	Artigo	Descreve as influências das habilidades sociais educativas docentes no controle da hostilidade e a contraindicação de modelos coercitivos
Brasil, 2015.	Lei Brasileira de Inclusão (LBI): Estatuto da Pessoa com Deficiência. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015	Documento normativo nacional	Estabelece as obrigações legais do Estado e das instituições educacionais na eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas e pedagógicas
Butler, A.; Monda-Amaya, L., 2016.	Preservice teachers' perceptions of challenging behavior	Artigo	Mapeia a percepção de professores em formação sobre condutas disruptivas e fundamenta o uso do apoio comportamental positivo (PBS)
Campos, R. F. <i>et al.</i> , 2026.	Transtorno opositor desafiador (TOD): aspectos neurobiológicos, diagnósticos e perspectivas clínicas	Capítulo de livro	Caracteriza as bases neurobiológicas do TOD e destaca a urgência de intervenções precoces nos anos iniciais da escolarização
Cordeiro, A. B. S. <i>et al.</i> , 2026.	A mediação do psicólogo escolar na relação família-escola frente ao transtorno opositor desafiador	Capítulo de livro	Orienta a formulação de estratégias articuladas entre a equipe psicopedagógica, os docentes e o núcleo familiar na contenção de crises
Dunlap, G.; Fox, L., 2011.	Function-based interventions for children with challenging behavior	Artigo	Subsidia a aplicação de métodos abrangentes de ensino sistemático de condutas esperadas para a redução de suspensões e punições episódicas
Freitas, M. C., 2023.	Educação inclusiva: diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão	Artigo	Distingue modalidades de adaptação escolar e vincula as obrigações de acessibilidade aos preceitos operacionais do desenho universal para a aprendizagem (DUA)

(continua)

Autoria e ano de publicação	Título integral	Gênero discursivo	Contribuição para a pesquisa
Frick, P. J.; Nigg, J. T., 2012.	Current issues in the diagnosis of attention deficit hyperactivity disorder, oppositional defiant disorder, and conduct disorder	Artigo	Oferece embasamento para a diferenciação clínica entre a impulsividade com base executiva e os comportamentos direcionados por hostilidade deliberada
Ghosh, A.; Ray, A.; Basu, A., 2017.	Oppositional defiant disorder: current insight	Artigo	Aponta dados epidemiológicos que atestam a persistência dos padrões de resistência a regras em diferentes contextos culturais na juventude
Gregorio, I. S.; Lima, T. M., 2025.	A avaliação psicológica no diagnóstico do transtorno de oposição desafiante: uma revisão de literatura integrativa	Artigo	Demarca diretrizes de avaliação psicológica necessárias para separar manifestações cotidianas de indisciplina das disfunções psicopatológicas severas
Janin, B., 2019.	Las múltiples determinaciones de la desatención, la hiperactividad y las conductas desafiantes en los niños	Capítulo de livro	Contextualiza os condicionantes socioculturais do sofrimento psíquico, promovendo uma análise crítica sobre os efeitos da patologização da infância
Lapiente Olivares, P., 2017.	La intervención en los trastornos de conducta en la escuela: revisión bibliográfica	Trabalho de conclusão de curso	Sistematiza técnicas precoces de inibição de padrões hostis de comportamento mediante adaptações individualizadas das demandas socioeducativas
Launé, R. B.; Rodrigues, A. N.; Ottoni, R. C., 2025.	Dificuldades de ensino e aprendizagem e inclusão de alunos com transtorno opositivo desafiador na escola	Artigo	Analisa o impacto direto de determinantes como violência familiar e vulnerabilidade socioeconômica na manifestação e consolidação da oposição comportamental
Lopes, P. B., 2025.	Educação inclusiva: princípios, desafios e práticas	Artigo	Descreve as matrizes operacionais de reconhecimento, estratégica e afetiva do DUA e seu impacto na autorregulação
Martins, T. C.; Bandeira, J. B., 2021.	A psicopedagogia no atendimento de crianças com transtorno opositivo desafiador	Artigo	Comprova a efetividade da reestruturação ambiental e da mediação de conflitos fundamentada no planejamento contínuo de contingências de reforçamento positivo
Medeiro, L. V.; Ferreira, B. M., 2025.	Desafios da prática pedagógica: um olhar sobre a criança com o transtorno opositivo desafiador	Artigo	Propõe a redução de interações baseadas em confronto verbal e a implementação de comunicação objetiva e pausas atencionais na gestão emocional

(continua)

Autoria e ano de publicação	Título integral	Gênero discursivo	Contribuição para a pesquisa
Pérez Moratinos, Á., 2022.	Propuestas de intervención escolar en estudiantes con diagnóstico clínico de trastorno de la conducta y trastorno negativista desafiante: una revisión sistemática	Dissertação de mestrado	Mapeia instrumentos de rastreio inicial e protocolos baseados em extinção comportamental e reforçamento diferencial focados em alunos com diagnósticos disruptivos
Reis, M. R.; Coutinho, D. J. G., 2025.	Formação de professores para a educação inclusiva: desafios e perspectivas	Artigo	Evidencia a maneira como as lacunas estruturais na qualificação docente propiciam interações de distanciamento, isolamento do aluno e sobrecarga psicológica
Silva, D. T. P. et al., 2026.	O desafio da inclusão da criança com transtorno opositor desafiador (TOD) na Educação Infantil	Artigo	Fornecer indicativos para a gestão de condutas desde os anos iniciais por meio da adoção de cronogramas e contratos interpessoais
Silva, T. S. et al., 2022.	TOD: perspectivas comportamentais e sua associação ao TDAH e ao TC	Artigo	Investiga a progressão longitudinal dos transtornos opositivos para quadros de conduta graves quando há escassez de intervenções mitigadoras nos anos formativos
Uchôa, M. M. R.; Chacon, J. A. V., 2022.	Educação inclusiva e educação especial na perspectiva inclusiva: repensando uma educação outra	Artigo	Examina a intersecção entre a adoção de estratégias didáticas baseadas em evidências neurológicas e a garantia do direito humano à escolarização
Utzig, S. M.; Balk, R. S., 2023.	Transtorno opositor desafiador: estratégias e concepções pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem de uma escola pública do município de Uruguai/RS	Artigo	Demonstra resultados práticos da utilização prévia de avisos de transição e do uso de escalas observacionais para prevenir resistência a normas institucionais no ambiente escolar
Vásquez Caballero, C. V., 2025.	Problemas de conducta y estrategias de intervención utilizadas por profesores de escuelas de Chillán, Chile	Artigo	Relata a aplicação internacional de dinâmicas baseadas em variações de instrução visual, auditiva e tátil para manter o engajamento discente frente a tarefas exaustivas
Viding, E.; McCrory, E., 2020.	Disruptive behavior disorders: the challenge of delineating mechanisms in the face of heterogeneity	Artigo	Elucida a heterogeneidade etiológica dos transtornos disruptivos, ressaltando o peso das adversidades ambientais no desencadeamento da psicopatologia
Øen, K.; Rune, J. K., 2022.	Teachers' attitudes to inclusion regarding challenging behaviour	Artigo	Examina os entraves educacionais gerados pela submissão do acolhimento pedagógico à apresentação mandatória de relatórios clínicos e avaliações psiquiátricas

Fonte: elaborado pelos autores (2026).

3 Resultados e Discussão

3.1 Comportamentos dissociais e transtornos disruptivos: conceituação e nosologia

Condutas disruptivas no espaço escolar são manifestações comportamentais que rompem de modo expressivo o pacto de convivência instituído em sala de aula, ultrapassando ocorrências episódicas de indisciplina e passando a se inscrever como padrões recorrentes de hostilidade, cuja regularidade e intensidade tensionam o cotidiano pedagógico e fragilizam os vínculos coletivos (Bernardes, 2026; Cordeiro *et al.*, 2026). Essa fissura no convívio social do estudante manifesta-se como uma resistência contínua às normas institucionais, distinguindo-se de reações circunstanciais pela persistência temporal e pela gravidade de sua expressão (Ghosh; Ray; Basu, 2017; Gregorio; Lima, 2025).

Segundo Bernardes (2026), a apreensão dessa fenomenologia psicopedagógica favorece a delimitação entre a indisciplina cotidiana e os quadros externalizantes, fato que demanda a formulação de ações orientadas à reconfiguração do ambiente de ensino e à restauração de condições mais estáveis de convivência.

É importante considerar que, da quarta edição (APA, 1994) para a quinta edição (APA, 2022) do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), a APA introduziu uma reorganização classificatória importante, em que o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) foi reposicionado para dentro do conjunto dos transtornos do neurodesenvolvimento (Quadro 2). Ou seja, esse transtorno foi separado daquelas categorias centradas prioritariamente em padrões agressivos ou dissociais (APA, 2022; Frick; Nigg, 2012).

A reclassificação do TDAH deve-se à compreensão de que essa condição apresenta uma base neurobiológica bastante específica, articulada a prejuízos nas funções executivas e a ritmos particulares de maturação neurológica, o que permite circunscrever suas manifestações em um eixo distinto daquele ocupado por transtornos marcados pela agressividade intencional, os chamados transtornos do comportamento disruptivo (Campos *et al.*, 2026; Silva *et al.*, 2022). Com isso, favorece-se uma identificação mais acurada das etiologias implicadas, sustentando a diferenciação entre impulsividade desregulada e comportamentos orientados por hostilidade deliberada (Frick; Nigg, 2012; Gregorio; Lima, 2025). O Quadro 2 apresenta a diferenciação nosográfica e psicopedagógica entre os quatro principais transtornos relacionados a comportamentos hostis na infância e na juventude.

Com a nova classificação do manual (APA, 2022), o *transtorno opositivo desafiador* (TOD) e o *transtorno de conduta* (TC) consolidaram-se como as duas principais condições clínicas infantojuvenis vinculadas a comportamentos disruptivos e associais, ao lado do *transtorno explosivo intermitente* (TEI). A observação desses quadros evidencia, de modo geral, a presença de aspectos

específicos que abrangem irritabilidade persistente, tendência à argumentação oposicionista e violação reiterada de normas e direitos, sendo acompanhados por padrões epidemiológicos que indicam incidência expressiva na infância e na adolescência, independentemente de fatores culturais, o que amplia sua relevância no âmbito educacional (APA, 2022; Ghosh; Ray; Basu, 2017).

QUADRO 2 – Principais condições nosográficas relacionadas direta ou indiretamente a comportamentos dissociais em crianças e adolescentes

Quadro clínico	Classificação anterior (DSM-IV-TR)*	Classificação vigente (DSM-5-TR)**	Aspectos relevantes para o trabalho psicopedagógico
Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH)	Grupo dos transtornos de comportamento disruptivo	Grupo dos transtornos do neurodesenvolvimento	Requer adaptações de sobrecarga cognitiva e pausas atencionais; o foco não é a agressividade
Transtorno opositivo desafiador (TOD)	Grupo dos transtornos de comportamento disruptivo	Grupo dos transtornos disruptivos, do controle de impulsos e da conduta	Exige manejo específico de oposição a autoridades e criação de acordos de controle mitigado
Transtorno de conduta (TC)	Grupo dos transtornos de comportamento disruptivo	Grupo dos transtornos disruptivos, do controle de impulsos e da conduta	Envolve violação crônica de direitos. Necessita de intervenção multidisciplinar intensa e, frequentemente, rede legal
Transtorno explosivo intermitente (TEI)	Grupo dos transtornos do controle de impulsos	Grupo dos transtornos disruptivos, do controle de impulsos e da conduta	Ênfase na identificação de desencadeadores contextuais que ocasionam as explosões agressivas

*DSM-IV-TR = Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (APA, 1994);

**DSM-5-TR = Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (APA, 2022);

Fonte: elaborado pelos autores (2026).

A literatura científica aponta uma tendência significativa de progressão do TOD para o TC na ausência de intervenções precoces, circunstância que confere à identificação desses sinais, ainda nos anos iniciais da escolarização, um papel estratégico na prevenção de prejuízos sociais e acadêmicos de longa duração (Campos *et al.*, 2026; Silva *et al.*, 2022). Nesse sentido, a adoção de protocolos psicopedagógicos, articulada à mediação especializada, contribui para mitigar a escalada desses comportamentos, com o objetivo de estabilizar interações interpessoais e reinserir o estudante em um ambiente coletivo propício ao ensino-aprendizagem (Bernardes, 2026; Cordeiro *et al.*, 2026). O Quadro 3 apresenta os critérios diagnósticos vigentes para cada um dos transtornos

do comportamento disruptivo *stricto sensu*, segundo a quinta edição revisada do DSM (DSM-5-TR) (APA, 2022).

QUADRO 3 –Requisitos diagnósticos definidos para os transtornos do comportamento disruptivo (DSM-5-TR)

Quadro clínico	Crítérios centrais	Duração e especificadores	Diagnóstico diferencial
Transtorno opositivo desafiador (TOD)	Padrão persistente de irritabilidade, comportamento oposicionista e atitude vingativa, incluindo perda de controle, discussões com figuras de autoridade, desafio ativo a regras e tendência a culpar terceiros	Duração mínima de 6 meses; frequência superior ao esperado para a idade; gravidade definida pelo número de contextos afetados	Distingue-se do TC por não envolver violação grave de direitos; diferencia-se do transtorno de personalidade antissocial (TPAS) pela menor abrangência do padrão antissocial e pela restrição etária (só se diagnostica TPAS na idade adulta); contrasta com TDAH pela centralidade do conflito relacional
Transtorno de conduta (TC)	Padrão repetitivo de violação de normas e direitos alheios, com comportamentos como agressão a pessoas ou animais, destruição de propriedade, fraude/roubo e infrações graves	Presença de pelo menos 3 critérios em 12 meses, sendo 1 nos últimos 6; especificadores incluem início precoce e presença de emoções pró-sociais limitadas	Difere do TOD pela gravidade e pelo impacto social; frequentemente antecede o TPAS, sobretudo em casos com traços de insensibilidade emocional; distingue-se do TDAH pela intencionalidade das condutas
Transtorno explosivo intermitente (TEI)	Episódios recorrentes de descontrole agressivo, com explosões verbais ou físicas desproporcionais ao estímulo, de caráter impulsivo e não premeditado	Episódios frequentes (duas vezes por semana por 3 meses) ou episódios graves (igual ou superior a 3 em 12 meses); idade mínima de 6 anos	Difere do TC e do TPAS por não apresentar padrão persistente de violação de normas; agressividade episódica, sem finalidade instrumental; distingue-se de transtornos do humor pela ausência de episódios afetivos amplos

Fonte: elaborado pelos autores, com base na APA (2022).

A sistematização das bases clínico-diagnósticas do comportamento disruptivo aponta, porém, que a adesão a um modelo estritamente biomédico para compreendê-lo tende a relegar a segundo plano alguns determinantes contextuais, dentre os quais se destacam a violência no ambiente familiar e as condições de vulnerabilidade socioeconômica. Isso favorece a rotulação da criança ou adolescente, capaz de afastá-lo do convívio coletivo e de fragilizar sua inserção na vida

escolar (Launé; Rodrigues; Ottoni, 2025; Viding; McCrory, 2020). Centrado quase exclusivamente nos sinais da psicopatologia, um recorte biomédico pode obscurecer as origens sociais das manifestações agressivas, conduzindo a uma classificação do aluno baseada em déficits individuais e, por isso mesmo, bastante limitada em sua capacidade de apreender a complexidade dos fenômenos envolvidos (Freitas, 2023; Martins; Bandeira, 2021). A instituição de ensino, nesse contexto, passa a assumir um papel excludente, pois desconsidera os condicionantes externos e inter-relacionais das condutas problemáticas, o que dificulta a apreensão das causas efetivas dos conflitos que emergem no cotidiano da sala de aula (Bernardes, 2026; Utzig; Balk, 2023).

Em contraposição a essa visão, uma leitura psicopedagógica de orientação inclusiva redireciona o eixo de compreensão do indivíduo isolado para os obstáculos produzidos pelo próprio contexto escolar, em que a oposição comportamental se apresenta, frequentemente, como expressão de dificuldades na regulação emocional, por sua vez passíveis de mediação pedagógica qualificada (Cordeiro *et al.*, 2026; Medeiro; Ferreira, 2025). Distanciando-se de interpretações que atribuem tais manifestações a traços fixos de personalidade ou caráter, esse enfoque localiza as condutas hostis no interior de contextos adversos, o que torna pertinente a implementação de dispositivos de apoio voltados à permanência e à participação do estudante no processo educativo (Launé; Rodrigues; Ottoni, 2025; Utzig; Balk, 2023).

Segundo diferentes estudiosos (Bernardes, 2026; Medeiro; Ferreira, 2025; Viding; McCrory, 2020), a formação insuficiente do corpo docente pode intensificar o problema, já que estimula o isolamento do estudante e, paralelamente, a sobrecarga psicológica do professor, situação que se traduz em interações marcadas muitas vezes por distanciamento e aspereza no cotidiano da aprendizagem, o que compromete a qualidade das relações de ensino-aprendizagem estabelecidas.

3.2 Educação e prática inclusiva: o acolhimento para além do diagnóstico clínico em situações desafiadoras

No Brasil, a reorientação em direção a uma lógica não essencialista e que considera o contexto da emergência do comportamento disruptivo, sustenta-se, de modo consistente, na Lei nº 13.146 de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão, LBI), marco normativo que reafirma o compromisso do Estado com a incorporação da diversidade funcional, uma vez que articula princípios oriundos das diretrizes internacionais de direitos humanos (Brasil, 2015; Uchôa; Chacon, 2022).

Ao inscrever, no art. 28, a obrigatoriedade de sistemas educacionais acolhedores,¹ a LBI reposiciona a ação pedagógica ao priorizar a eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas e metodológicas, transformando essa responsabilidade em um compromisso público essencial, ligado diretamente à garantia da participação plena de todos os estudantes (Brasil, 2015; Freitas, 2023; Reis; Coutinho, 2025). Nesse enquadramento jurídico, a adaptação escolar deixa de ser uma medida episódica ou contingente e passa a integrar o núcleo das responsabilidades institucionais contínuas, assegurando que o suporte psicopedagógico se efetive independentemente da existência de diagnósticos prévios e que a acessibilidade se afirme enquanto direito subjetivo, dirigido à proteção simultânea da dignidade e das condições efetivas de aprendizagem na Educação Básica e, especificamente, no Ensino Fundamental (Brasil, 2025; Launé; Rodrigues; Ottoni, 2025).

No entanto, a vinculação do início do suporte especializado à apresentação de relatórios médicos ou psicológicos formais instaura um processo de exclusão que desconsidera a urgência do acolhimento psicopedagógico no cotidiano escolar, já que pode retardar intervenções indispensáveis e submeter o acesso a direitos educacionais a requisitos clínicos muitas vezes inacessíveis ou tardios (Janin, 2019; Reis; Coutinho, 2025). Ao mesmo tempo, diferentes investigações vêm sugerindo que essa dependência diagnóstica restringe garantias fundamentais e reitera lógicas segregadoras, produzindo prejuízos significativos a estudantes com condutas confrontadoras, antes mesmo de qualquer avaliação clínica sistemática (Janin, 2019; Øen; Rune, 2022).

Assim, o acolhimento desvinculado de pré-condições formais de diagnóstico afirma-se como princípio de direitos humanos na educação, de tal modo que a suspensão ou o afastamento do aluno em razão de comportamentos dissociais passa a configurar violação direta ao princípio da equidade, sobretudo quando inexistem estratégias prévias de mediação pedagógica ou psicopedagógica (Freitas, 2023; Launé; Rodrigues; Ottoni, 2025), o que impõe às instituições educacionais o encargo de elaborar planos de atendimento capazes de antecipar necessidades, sustentar a permanência digna na escola e assegurar a continuidade dos processos formativos, independentemente de chancela clínica (Uchôa; Chacon, 2022; Øen; Rune, 2022).

Fato é que a efetivação das garantias jurídicas de inclusão deve sustentar uma atuação articulada entre o professor e a equipe psicopedagógica (psicólogo, psicopedagogo, professor de atendimento educacional especializado), cuja intervenção contribui para a contenção de crises agudas e para a elaboração de planos de intervenção individualizados, se assim for preciso

¹ Segundo esse artigo, “incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [o] sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; [e o] aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (Brasil, 2015, p. 16), dentre outros aspectos.

(Cordeiro *et al.*, 2026; Medeiro; Ferreira, 2025). Ao lado disso, a adoção de métodos como o *apoio comportamental positivo* (PBS) se apresenta como uma estratégia cientificamente baseada, que é voltada à prevenção de comportamentos indesejados e aplicada de modo abrangente no ambiente escolar. Sua finalidade é ensinar, de maneira sistemática, as condutas que são esperadas dos estudantes, o que repercute na redução de conflitos disciplinares, suspensões ou sanções de toda ordem (Butler; Monda-Amaya, 2016; Dunlap; Fox, 2011). Afirmam Allday (2018) e Cordeiro *et al.* (2026) que modelos de intervenção como esse privilegiam o desenvolvimento explícito de habilidades sociais e contribuem para que a escola se situe como um ambiente relativamente previsível e seguro para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Em consonância com essas práticas, o manejo conduzido pela equipe psicopedagógica deve orientar a reorganização dos espaços e, certamente, das rotinas escolares, com vistas à atenuação de gatilhos contextuais associados à emergência de comportamentos disruptivos, por meio do uso planejado de *contingências de reforçamento positivo*² (Martins; Bandeira, 2021; Medeiro; Ferreira, 2025). Deste modo, ao reconfigurar o cenário educativo, antecipa-se a reincidência de condutas indesejadas e favorece-se a acolhida efetiva do estudante, concentrando-se na funcionalidade do comportamento e nas adaptações indispensáveis à permanência digna da criança ou do adolescente naquele ambiente (Allday, 2018; Dunlap; Fox, 2011).

3.3 Estratégias psicopedagógicas aplicadas: gestão de condutas dissociais no Ensino Fundamental

De acordo com Lapuente Olivares (2017) e Silva *et al.* (2026), a aplicação de métodos de manejo de condutas agressivas ou confrontadoras no ambiente escolar é relevante, pois dentre outros aspectos, auxilia o próprio desenvolvimento sociocognitivo dos estudantes. O Ensino Fundamental representa uma etapa importante nesse processo, pois nele costumam manifestar-se os primeiros comportamentos externalizantes (muitas vezes, até mesmo antes disso, na Educação Infantil). A esse propósito, a utilização de instrumentos de observação sistemática e triagem inicial permite a identificação precoce de indicadores de desajuste, mediante o uso de escalas preenchidas por docentes e responsáveis (Pérez Moratinos, 2022; Utzig; Balk, 2023). A análise funcional nos anos iniciais visa impedir a fixação de padrões hostis de comportamento e viabiliza intervenções individualizadas, como o ajuste das demandas pedagógicas para reduzir a

² No ambiente escolar direcionado ao manejo de condutas dissociais, o manejo das contingências de reforçamento ajuda a consolidar repertórios colaborativos. Por exemplo, se uma criança solicita auxílio verbalmente no lugar de agredir os colegas, o professor libera o acesso a um item de preferência ou profere a ela um elogio específico. Outra aplicação ocorre quando o estudante ganha um adesivo logo após aguardar sua vez de falar em grupo, substituindo, de maneira gradual, as interrupções agressivas por participações respeitadas e empáticas.

probabilidade de sobrecarga e exaustão, antes que as infrações às normas se tornem persistentes (Lapiente Olivares, 2017; Pérez Moratinos, 2022).

Deve-se mencionar que o manejo de ocorrências comportamentais complexas se correlaciona ao desenvolvimento de habilidades sociais educativas por parte do próprio professor. Essas competências incluem o fornecimento de *feedback* descritivo ao aluno, como a sinalização objetiva da conclusão de tarefas sem interrupções, e o exercício da assertividade na imposição de limites sem o emprego de coerção verbal (Bernardes, 2026). Alguns autores (Cordeiro *et al.*, 2026; Martins; Bandeira, 2021) sugerem uma correlação positiva entre o domínio dessas habilidades pelo educador e a redução de comportamentos externalizantes, sobretudo quando se aplicam técnicas de escuta e de validação, que auxiliam na regulação afetiva do estudante. Fazendo uso de uma comunicação direta e de instruções breves, o professor atua na mediação do contexto, o que facilita a redução de episódios disruptivos e a manutenção das atividades pedagógicas em condições seguras, tal como sustentam Bernardes (2026) e Medeiro e Ferreira (2025).

A partir de uma perspectiva analítico-comportamental, a substituição de métodos punitivos fundamenta-se em estratégias como o reforçamento diferencial de comportamentos alternativos, que demanda o trabalho de contingências de reforço positivo, tratadas na seção anterior. Nesse modelo, o docente endossa respostas de cooperação e empatia, e utiliza a extinção planejada para condutas disruptivas de baixa intensidade (Lapiente Olivares, 2017; Pérez Moratinos, 2022). Interações baseadas em confrontos verbais ou suspensões recorrentes podem atuar como reforço negativo, uma vez que o embate tende a consolidar o padrão de oposição do estudante; assim, posturas como essa são desaconselhadas. A troca de medidas de isolamento por recursos de autorregulação, como ambientes de acolhimento especializado com suporte sensorial (sala de recursos, por exemplo), permite a recuperação do equilíbrio emocional do estudante em crise disruptiva sem a aplicação de sanções tradicionais (Bernardes, 2026; Medeiro; Ferreira, 2025).

Como já mencionado, para reduzir a incidência de respostas reativas, a organização do espaço educativo deve basear-se na estruturação de rotinas e em acordos comportamentais. Essas medidas podem ser exemplificadas pelo uso de cronogramas visuais e de contratos de contingência, os “combinados” (Silva *et al.*, 2026; Utzig; Balk, 2023). Nesse sentido, a sinalização prévia de transições entre as atividades de aula e a descrição da conduta esperada antes do início de tarefas coletivas são intervenções que auxiliam na dissolução da incerteza e evitam comportamentos de resistência diante de mudanças. Diversos estudiosos apontam que tais estratégias favorecem a regulação ambiental por especificarem as expectativas institucionais, permitindo que o aluno compreenda as consequências de suas atitudes de modo organizado e reduza o estado de dúvida que precede a transgressão e a hostilidade (Cordeiro *et al.*, 2026).

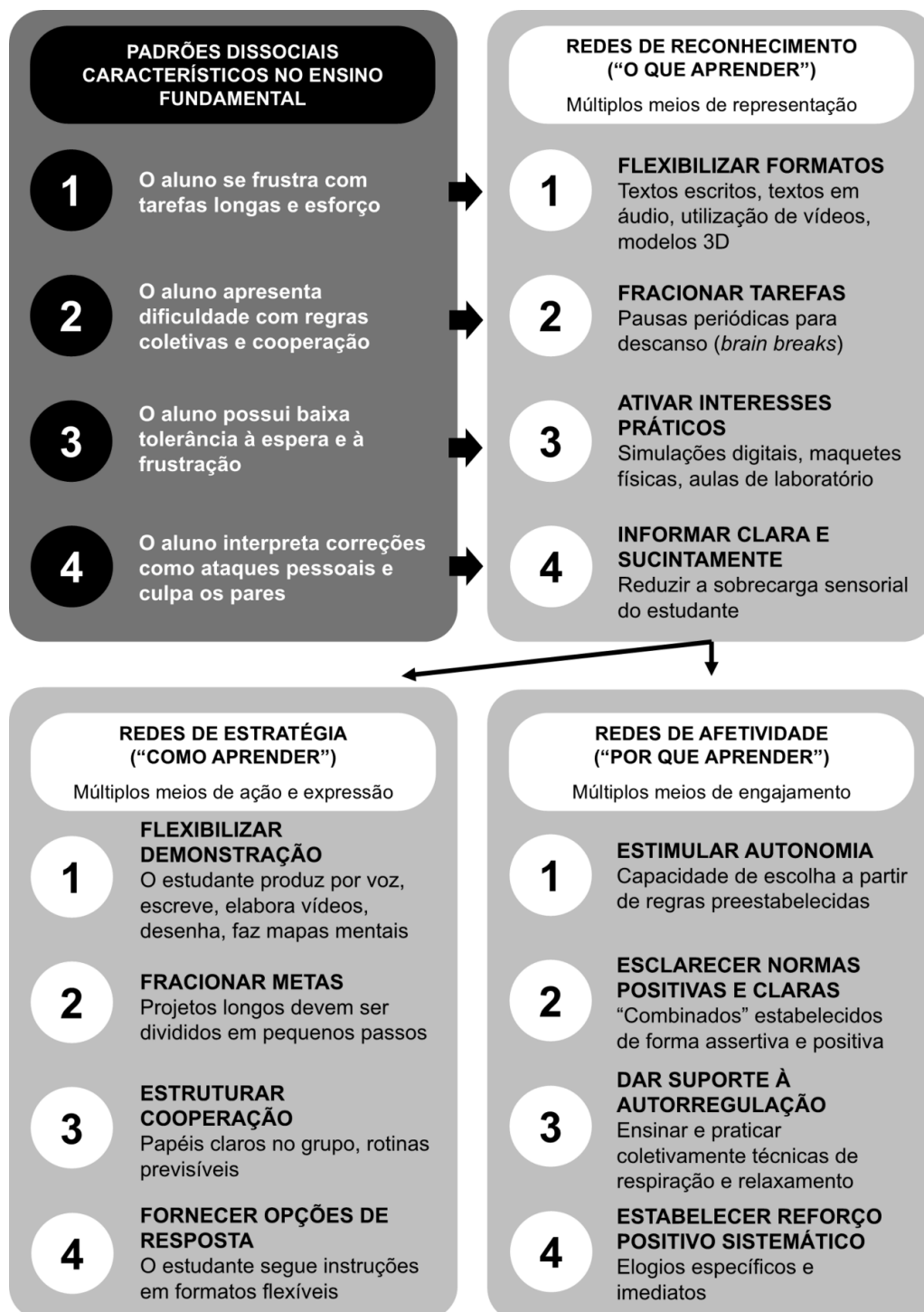
A preparação antecipada do espaço escolar, baseada na previsibilidade das rotinas e pela redução de ambiguidades, aproxima-se, no plano aplicado, do que se convencionou denominar desenho universal para a aprendizagem (DUA), um modo de planejar currículo e ensino a partir de evidências das neurociências, com a finalidade de garantir acesso justo ao conhecimento para todos os alunos (Freitas, 2023; Uchôa; Chacon, 2022). Nessa lógica, o DUA organiza a ação pedagógica em torno de três grandes redes neurais: a de reconhecimento, que favorece múltiplas formas de representar conteúdos; a estratégica, que amplia maneiras de agir e de expressar respostas; e a afetiva, que sustenta engajamento e perseverança do estudante ao longo das tarefas (Lopes, 2025).

Quando essa matriz é posta em funcionamento, professores e psicopedagogos contribuem para a dissolução de obstáculos didáticos que, em salas marcadas pela heterogeneidade, costumam acionar frustração, irritabilidade e rupturas na convivência, uma vez que modelos rígidos de instrução tendem a intensificar a reatividade de alunos com padrões externalizantes de comportamento (Medeiro; Ferreira, 2025). A Figura 1 apresenta sugestões gerais de intervenção didática baseada no DUA para o enfrentamento de condutas hostis e confrontadoras no contexto do ambiente escolar.

Em termos concretos, a atividade do professor deixa de se apoiar em uma via única de apresentação e passa a operar com um repertório variado: por exemplo, a disponibilização concomitante de materiais escritos, recursos em áudio e organizadores visuais permite que cada aluno se identifique com a interface mais compatível com seu modo de processamento da informação, medida que reduz a sensação de incapacidade, estabiliza expectativas de sucesso e diminui episódios de agressividade e oposição (Allday, 2018; Vásquez Caballero, 2025).

Para além da materialidade pedagógica, a mesma lógica alcança a própria organização do tempo escolar, de modo que transições entre atividades, mudanças de sala e variações de formato devam ser anunciadas com antecedência, acompanhadas de pistas visuais simples e de combinados explícitos sobre o que fazer e por quanto tempo. Estes aspectos são importantes porque parte relevante da desorganização comportamental eclode quando o estudante não consegue prever o próximo passo e interpreta a situação como ameaça ou humilhação. Quando se adotam quadros de rotinas, *checklists* de etapas, sinalização de início e término e pequenas margens de escolha, como selecionar a ordem de execução de duas tarefas ou decidir entre escrever à mão e digitar, abre-se espaço para autonomia regulada, diminui-se a necessidade de confrontar o adulto e preserva-se o clima de sala, sem que se dilua a autoridade docente, já que as opções permanecem dentro de limites previamente definidos.

FIGURA 1 – Modelo de aplicação de princípios do desenho universal para a aprendizagem diante de padrões dissociais de comportamento no contexto escolar



Fonte: elaborado pelos autores (2026).

No Ensino Fundamental, um gerenciamento cognitivo e comportamental bem calibrado usa o princípio da variabilidade do DUA para manter o foco atencional e prevenir explosões vinculadas a sobrecarga sensorial ou intelectual (Allday, 2018; Vásquez Caballero, 2025). Para isso, a condução da turma precisa incluir a decomposição de solicitações complexas em etapas acessíveis, articulada à inserção planejada de intervalos breves de recomposição psíquica, os chamados *brain breaks*, pois tais pausas favorecem a reposição de recursos autorregulatórios indispensáveis à permanência no coletivo com menor atrito (Lopes, 2025; Medeiro; Ferreira, 2025). Ao mesmo tempo, a alternância de canais de entrada e de retorno da informação, com possibilidades graduadas de participação, reduz o desgaste mental que costuma anteceder crises de recusa e enfrentamento (Freitas, 2023; Uchôa; Chacon, 2022). Em um exemplo recorrente, diante de produções textuais longas, o professor age de modo preventivo ao dividir a atividade em blocos temporais de escrita, intercalados por exercícios de respiração guiada, alongamentos simples ou microtarefas de relaxamento; com isso, cria-se um percurso mais tolerável para o estudante, preserva-se o equilíbrio emocional e reduz-se a probabilidade de respostas hostis dirigidas à autoridade escolar (Reis; Coutinho, 2025; Allday, 2018).

A regulação direta do comportamento, ao lado desses ajustes curriculares, obtém consistência quando se adota, de forma sistemática, o reforçamento positivo de comportamentos desejáveis, com elogios específicos e imediatos voltados a condutas funcionais (Allday, 2018; Medeiro; Ferreira, 2025). Trata-se de nomear com clareza respostas desejáveis, ainda que discretas, como permanecer sentado quando o professor detém o turno de fala, iniciar a tarefa prontamente ou seguir instruções sem verbalizações aversivas, de maneira que o estudante reconheça o caminho que produz reconhecimento social e previsibilidade relacional (Lopes, 2025; Vásquez Caballero, 2025).

Em um contexto de aplicação bem-sucedida, essa rede de acolhimento ao estudante com comportamento dissocial funciona de maneira integrada: a equipe psicopedagógica, que pode incluir a própria coordenação pedagógica, orienta a segmentação visual das tarefas orientadas por meio do DUA, enquanto o docente utiliza uma matriz de interações reforçadoras que privilegia o acerto e o reconhecimento em lugar de correções diretivas reiteradas, estimulando um ambiente escolar em que a centralidade no sujeito qualifica vínculos interpessoais e reduz oportunidades para confrontos agressivos (Freitas, 2023; Medeiro; Ferreira, 2025).

5 Considerações Finais

A construção de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo não nasce de receitas, mas da convergência entre um planejamento acessível e a condução atenta das relações interpessoais, de tal modo que a mediação de condutas hostis no Ensino Fundamental adquire relevância quando põe em articulação os princípios do desenho universal para a aprendizagem e a aplicação sistemática de contingências de reforçamento positivo.

Por flexibilizar os modos de apresentar conteúdos, de registrar o que se aprendeu e de sustentar a motivação do estudante, o DUA atinge os entraves curriculares que alimentam frustrações e reações de oposição; paralelamente, a valorização imediata de condutas adequadas organiza as respostas sociais do aluno e estimula atitudes cooperativas no cotidiano da sala. Com esses dois eixos em funcionamento, torna-se possível migrar de uma lógica centrada no sancionamento para uma pedagogia preventiva, pelo que o estudante encontra previsibilidade nas rotinas e experiências reiteradas de êxito nas tarefas, o que reduz a probabilidade de recorrer ao confronto e à negatização como via de comunicação e de busca por controle.

Ainda que essa rede de suporte tenha potencial nítido para mitigar condutas disruptivas, a passagem do plano teórico à prática certamente implica alterações estruturais nos sistemas educacionais, além de obstáculos que permanecem complexos na atual conjuntura. A implementação de tais estratégias pressupõe formação técnica sólida do corpo docente e da equipe psicopedagógica, bem como a disponibilização de recursos didáticos, dentre eles tecnologias assistivas, tempo protegido para planejamento colaborativo e espaços físicos com maior adaptabilidade. Como apontam Reis e Coutinho (2025) e Utzig e Balk (2023), essas condições seguem frágeis em muitas instituições de ensino brasileiras. Nesse caminho, o trabalho com condutas dissociadas encontra limites persistentes nas políticas de valorização profissional e na infraestrutura escolar, fato que sinaliza o avanço de uma cultura inclusiva que não decorre apenas da boa vontade do educador, pois depende de reordenamento efetivo dos meios e das condições de trabalho que sustentam o fazer pedagógico no cotidiano.

Cabe reconhecer, igualmente, os limites metodológicos do presente estudo, uma vez que, por se tratar de revisão bibliográfica narrativa, os achados não autorizam generalizações amplas. Embora a literatura consultada apresente sustentação conceitual e indique práticas promissoras, ainda se verifica a necessidade de validação experimental, alcançável, por exemplo, através de pesquisas-ação, ensaios controlados ou estudos de caso longitudinais que acompanhem processos, variações e efeitos no tempo. Desse modo, são oportunas as pesquisas de campo que implementem e avaliem protocolos baseados no DUA e no reforçamento positivo em situações reais de comportamento associadas, de forma a aferir a eficácia em contexto, mapear ajustes situados e

sustentar, a partir de evidências, condições de acolhimento e de desenvolvimento da aprendizagem de estudantes com perfil disruptivo no Ensino Fundamental.

Referências

- ADENIRAN, A. O.; TAYO-LADEGA, O. T. Understanding literature review as a research method. **American International Journal of Humanities, Arts and Social Sciences**, v. 6, n. 1, p. 26-35, 2024. Disponível em: <https://acseusa.org/journal/index.php/aijhass/article/view/333>. Acesso em: 28 abr. 2026.
- ALLDAY, R. A. Functional thinking for managing challenging behavior. **Intervention in School and Clinic**, v. 53, n. 4, p. 245-251, 2018. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/1053451217712972>. Acesso em: 28 abr. 2026.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-IV-TR)**. 4. ed. Washington: APA, 1994.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5-TR)**. 5. ed. Washington: APA, 2022.
- BERNARDES, I. P. L. Estratégias docentes no manejo de comportamentos desafiadores no Ensino Fundamental I: uma revisão bibliográfica. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 12, n. 14, p. 1-11, 2026. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/25508>. Acesso em: 30 jun. 2026.
- BRASIL. **Lei n. 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: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 30 jun. 2026.
- BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC). **Lei Brasileira de Inclusão (LBI)**: Estatuto da Pessoa com Deficiência. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília (DF): MDHC, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/pessoa-com-deficiencia/publicacoes/dez-anos-da-lei-brasileira-de-inclusao-lbi-texto-na-integra/lei-brasileira-de-inclusao-digital_1_.pdf. Acesso em: 02 jul. 2026.
- BUTLER, A.; MONDA-AMAYA, L. E. Preservice teachers' perceptions of challenging behavior. **Teacher Education and Special Education**, v. 39, n. 4, p. 276-292, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/320858265_Preservice_Teachers'_Perceptions_of_Challenging_Behavior. Acesso em: 30 jun. 2026.
- CAMPOS, R. F. *et al.* Transtorno opositor desafiador (TOD): aspectos neurobiológicos, diagnósticos e perspectivas clínicas. **Saúde e pesquisa: reflexões e evidências**. Curitiba: Aurum, 2026. p. 151-158. *E-book*. Disponível em: <https://aurumpublicacoes.com/index.php/editora/article/view/1126>. Acesso em: 30 jun. 2026.
- CORDEIRO, A. B. S. L. *et al.* A mediação do psicólogo escolar na relação família-escola frente ao transtorno opositor desafiador. In: LEANDRO NETO, J.; PINHEIRO, A. A. G.; RODRIGUES, T. A. (org.). **Psicologia escolar e da educação: olhares plurais sobre aprendizagem, subjetividade e construção social**. Barueri (SP): Científica Digital, 2026. p. 72-92. *E-book*. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/260421583.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2026.
- DALLA VALLE, P. R.; FERREIRA, J. L. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. **Educação em Revista**, v. 41, e49377, p. 1-21, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hhywJFv7ysP5rGPn3QRFWf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 jun. 2026.
- DUNLAP, G.; FOX, L. Function-based interventions for children with challenging behavior. **Journal of Early Intervention**, v. 33, n. 4, p. 333-343, 2011. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/1053815111429971>. Acesso em: 30 jun. 2026.
- FREITAS, M. C. Educação inclusiva: diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 53, e10084, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Vqdk7vhZtZMDtp6j5glbfwv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 jul. 2026.

FRICK, P. J.; NIGG, J. T. Current issues in the diagnosis of attention deficit hyperactivity disorder, oppositional defiant disorder, and conduct disorder. **Annual Review of Clinical Psychology**, v. 8, p. 77-107, 2012. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22035245/>. Acesso em: 30 jun. 2026.

GHOSH, A.; RAY, A.; BASU, A. Oppositional defiant disorder: current insight. **Psychology Research and Behavior Management**, v. 10, p. 353-367, 2017. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29238235/>. Acesso em: 30 jun. 2026.

GREGORIO, I. S.; LIMA, T. M. A avaliação psicológica no diagnóstico do transtorno de oposição desafiante: uma revisão de literatura integrativa. **Perspectivas em Diálogo**: Revista de Educação e Sociedade, v. 12, n. 33, p. 170-189, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/23538>. Acesso em: 6 jul. 2026.

JANIN, B. Las múltiples determinaciones de la desatención, la hiperactividad y las conductas desafiantes en los niños. In: BARCALA, A.; POVERENE, L. (org.). **Salud mental y derechos humanos en las infancias y adolescencias**: investigaciones actuales en Argentina. Lanus: UNLa, 2019. p. 49-56. E-book. Disponível em: <https://www.codajic.org/sites/default/files/Salud%20Mental%20y%20DDHH%20en%20las%20infancias%20y%20adolescencias.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2026.

LAPUENTE OLIVARES, P. **La intervención en los trastornos de conducta en la escuela**: revisión bibliográfica. 2017. Trabajo Fin de Grado (Grado en Magisterio de Educación Infantil) – Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza, Zaragoza (Espanha), 2017. Disponível em: <https://zaguan.unizar.es/record/69584/files/TAZ-TFG-2017-3047.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2026.

LAUNÉ, R. B.; RODRIGUES, A. N.; OTTONI, R. C. Dificuldades de ensino e aprendizagem e inclusão de alunos com transtorno opositivo desafiador na escola. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, v. 1, n. 17, p. 320-344, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/deaint/article/view/22815>. Acesso em: 6 jul. 2026.

LOPES, P. B. Educação inclusiva: princípios, desafios e práticas. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 11, n. 1, p. 2786-2800, 2025. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/18025/10359>. Acesso em: 28 jul. 2026.

MARTINS, T. C.; BANDEIRA, J. B. A psicopedagogia no atendimento de crianças com transtorno opositivo desafiador. **Caderno Intersaberes**, v. 10, n. 29, p. 163-179, 2021. Disponível em: <https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/1854>. Acesso em: 6 jul. 2026.

MEDEIRO, L. V.; FERREIRA, B. M. Desafios da prática pedagógica: um olhar sobre a criança com o transtorno opositivo desafiador. **Revista Educação e Cultura em Debate**, v. 1, n. 1, p. 12-26, 2025. Disponível em: <https://revistas.unifan.edu.br/index.php/RevistaSE/article/view/1172>. Acesso em: 28 jul. 2026.

ØEN, K.; RUNE, J. K. Teachers' attitudes to inclusion regarding challenging behaviour. **European Journal of Special Needs Education**, v. 37, n. 3, p. 417-431, 2022. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1344796>. Acesso em: 6 jul. 2026.

OGASSAVARA, D. *et al.* Trilhas metodológicas para a revisão narrativa: orientações pragmáticas para sua elaboração. **Ensino & Pesquisa**, v. 23, n. 3, p. 308-318, 2025. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/10317/7336>. Acesso em: 18 abr. 2026.

PÉREZ MORATINOS, Á. **Propuestas de intervención escolar en estudiantes con diagnóstico clínico de trastorno de la conducta y trastorno negativista desafiante**: una revisión sistemática. 2022. Trabalho de conclusão de curso (Máster Universitario en Formación del Profesorado) – Universidad Europea de Madrid, Madrid (Espanha), 2022. Disponível em: https://titula.universidadeuropea.com/bitstream/handle/20.500.12880/4471/TFM_PerezMoratinosAlvaro.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 28 jul. 2026.

REIS, M. R.; COUTINHO, D. J. G. Formação de professores para a educação inclusiva: desafios e perspectivas. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 11, n. 1, p. 2386-2405, 2025. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/17980>. Acesso em: 28 abr. 2026.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, D. T. P. *et al.* O desafio da inclusão da criança com transtorno oppositor desafiador (TOD) na Educação Infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 12, n. 4, p. 1-15, 2026. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/25666>. Acesso em: 28 jul. 2026.

SILVA, T. S. *et al.* TOD: perspectivas comportamentais e sua associação ao TDAH e ao TC. **Residência Pediátrica**, v. 12, n. 1, p. 1-4, 2022. Disponível em: <https://residenciapediatria.com.br/article/1127/tod-perspectivas-comportamentais-e-sua-associacao-ao-tdah-e-a-tc>. Acesso em: 28 abr. 2026.

UCHÔA, M. M. R.; CHACON, J. A. V. Educação inclusiva e educação especial na perspectiva inclusiva: repensando uma educação outra. **Educação Especial**, v. 35, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/69277>. Acesso em: 28 abr. 2026.

UTZIG, S. M.; BALK, R. S. Transtorno oppositor desafiador: estratégias e concepções pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem de uma escola pública do município de Uruguaiana/RS. **Perspectivas em Diálogo: revista de Educação e Sociedade**, v. 10, n. 24, p. 329-350, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/18039>. Acesso em: 28 abr. 2026.

VÁSQUEZ CABALLERO, C. V. Problemas de conducta y estrategias de intervención utilizadas por profesores de escuelas de Chillán, Chile. **Educación**, v. 34, n. 66, p. 133-154, 2025. Disponível em: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1019-94032025000100133. Acesso em: 28 abr. 2026.

VIDING, E.; MCCRORY, E. Disruptive behavior disorders: the challenge of delineating mechanisms in the face of heterogeneity. **The American Journal of Psychiatry**, v. 177, n. 9, p. 811-817, 2020. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32867523/>. Acesso em: 28 abr. 2026.

Recebido em 13/05/2026
Aceito em 26/06/2026



This is an open-access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).