

[Artigos inéditos]

Entre um laudo e uma lei: um estudo de caso de transtorno opositor desafiador (TOD)

Between a report and a law: a case study on oppositional defiant disorder (ODD)

Isabel Cristina Soares Tebaldi Gomes¹

¹ Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: isabeltgomes13@gmail.com. ORCID: orcid.org/0000-0002-2438-1165.

Dagmar de Mello e Silva²

² Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: dag.mello.silva@gmail.com. ORCID: orcid.org/0000-0002-5863-3607.

Lenin dos Santos Pires³

³ Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: leninpires@id.uff.br. ORCID: orcid.org/0000-0002-8250-467X.

Artigo recebido em 14/05/2025 e aceito em 28/06/2025.



Este é um artigo em acesso aberto distribuído nos termos da Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.



Resumo

O presente artigo discute as contradições entre os dispositivos legais que asseguram o direito à Educação Especial na perspectiva inclusiva e as práticas escolares que ainda reproduzem exclusões. A abordagem é construída a partir da análise de um estudo de caso envolvendo um estudante diagnosticado com Transtorno Opositivo Desafiador (TOD). Observa-se que tanto instituições públicas quanto privadas se mostraram despreparadas ou resistentes em acolher o estudante, baseando-se em critérios normativos próprios e excludentes. Ainda que haja respaldo legal, a ausência de regulamentações práticas e de formação adequada aos profissionais da educação compromete a efetividade das políticas inclusivas. O estudo pode concluir que apesar dos avanços na legislação para pessoas com necessidades específicas, as barreiras atitudinais, pedagógicas e estruturais persistem, apontando para a urgência de uma pedagogia ética, afetiva e verdadeiramente inclusiva, que reconheça e legitime as diferenças no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Transtorno Opositivo Desafiador; Direitos educacionais

Abstract

This article discusses the contradictions between the legal frameworks that guarantee the right to Special Education from an inclusive perspective and the school practices that still reproduce exclusion. Based on the analysis of a case study involving a student diagnosed with Oppositional Defiant Disorder (ODD), we discuss how both public and private institutions studied were shown to be unprepared or unwilling to accommodate the student, relying on normative and exclusionary criteria. Although there is legal support, the lack of practical regulations and adequate professional training undermines the effectiveness of inclusive policies. The study concludes that, despite legal advances, attitudinal, pedagogical, and structural barriers persist, highlighting the urgency for an ethical, affective, and truly inclusive pedagogy that recognizes and legitimizes differences in the school environment.

Keywords: Inclusive education; Oppositional Defiant Disorder; Educational rights.



1. Introdução

“Eu não vou pedir desculpas para esta velha, que me deu suspensão de três dias. Eu já disse para ela que meu amigo começou a me provocar primeiro, e por isso me irritei. Eu quero ficar na escola, quero assistir às aulas. Será que vocês não entendem?!” — Foi com estas palavras, meio irritadiço, meio em tom de desabafo, que Toni respondeu à sua mãe diante da sugestão de que ele pedisse desculpas à diretora da escola que frequentava, em uma situação conflituosa. Aquele tinha sido o segundo episódio desta natureza registrado naquela escola, e mais uma vez a instituição se mostrara incapacitada para administrar o conflito de maneira a chegar a bom termo. Uma situação que, de certa forma, se tornara frequente na vida de Toni e Elvira, sua mãe.

Neste artigo, partindo da análise da trajetória de Toni e Elvira em espaços escolares, buscaremos investigar como as experiências do adolescente e sua genitora foram sendo construídas a partir do momento em que o jovem recebeu o diagnóstico de Transtorno Opositor Desafiador – TOD, em 2019; ou seja, como o estudante foi recepcionado pelas escolas e como se deu o seu processo educacional após o referido marco.

O interesse por desenvolver esta pesquisa surgiu da convivência de um dos autores do presente artigo com um estudante com diagnóstico de TOD, cuja genitora enfrentou diversas dificuldades para conseguir matricular e garantir a permanência do filho em escolas regulares.

O estudo se destaca pela relevância na interface entre os campos educacional e jurídico, ao articular o arcabouço legal dos direitos e garantias constitucionais da educação especial na perspectiva inclusiva com as singularidades dos sujeitos envolvidos. Destaca-se, ainda, a importância de compreender o cenário jurídico como um território onde atuam agentes responsáveis por decisões e deliberações que buscam garantir a efetividade desses direitos por meio de leis e políticas públicas.

De antemão, este artigo busca contribuir com reflexões acerca do Transtorno Opositivo Desafiador no contexto das propostas pedagógicas adotadas pelas instituições escolares. Apresentam-se aqui, portanto, resultados parciais da pesquisa, com ênfase na experiência familiar, especialmente no modo como essa vivência se articula com os processos educacionais inclusivos.



Com isto, ao articularmos nossos argumentos, pretendemos também discutir a noção de *comportamento desafiador* e as respostas das instituições escolares em relação à inclusão do referido adolescente, bem como refletir como a situação do TOD vem sendo compreendida à luz do arcabouço jurídico legal.

Os resultados do presente artigo estão divididos em duas partes. Na primeira, fazemos uma abordagem sobre a legislação que prescreve os direitos à inclusão de pessoas com deficiência – PCDs, em especial no que concerne à sua inclusão no processo educacional em ambiente escolar. Na segunda parte, buscaremos descrever algumas situações em que se consolidam a experiência de Toni e Elvira na busca por acessar tais direitos. Como poderá ser visto, os dramas em que ambos são mergulhados os lançam nos interstícios entre a prescrição legal e as moralidades dos atores com os quais lidam em seu dia a dia. Em seguida, na conclusão, faremos uma aproximação entre a legislação e os acontecimentos descritos, colocando em perspectiva como propõe Clifford Geertz (2018) colocando em perspectiva o dever-ser legal e aquilo que “é”, como ser adequado para uma aproximação etnográfica entre fatos e leis.

2. O que diz a legislação sobre o tema

A educação inclusiva no Brasil é assegurada no art. 208, inciso III, da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e pela Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência – CDPD, promulgada pelo Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009a), que dispõe sobre o exercício dos direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e sobre o respeito pela sua dignidade. No referido documento reconhece-se um modelo social de deficiência, conforme definição proposta pela antropóloga Débora Diniz, tendo em vista o reconhecimento de impedimentos e barreiras dos ambientes físicos, sociais e atitudinais que limitam a promoção da igualdade social.

Em 2008, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), passou por importantes alterações no campo da educação especial. Com a publicação do Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008a) que regulamentou a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, algumas garantias foram consolidadas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O Atendimento



Educacional Especializado passou a ser obrigatório e gratuito, assegurado, preferencialmente, na rede regular de ensino, o que fomentou também o debate sobre a presença de profissionais de apoio, tais como: intérpretes de Libras, transcritores de Braille, entre outros recursos e serviços de acessibilidade voltados à efetiva inclusão na educação básica.

Desde sua promulgação em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional já estabelecia o dever do Estado de garantir o Atendimento Educacional Especializado gratuito aos educandos com deficiência, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, preferencialmente na rede regular. No entanto, foi com as alterações promovidas em 2008, que tais garantias foram ampliadas e regulamentadas, consolidando o modelo de Educação Especial na perspectiva inclusiva. Para assegurar esse direito, a legislação prevê a adoção de padrões para essa modalidade de ensino, definindo a oferta de uma variedade e quantidade de insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem adequados à faixa etária e às necessidades específicas de cada estudante, incluindo a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos (BRASIL, 1996).

Deste modo, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva reconhece a necessidade de profissionais responsáveis por auxiliar as "(...) atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar" (Brasil:2008b), destacando que essa função requer formação específica e é distinta da função docente. Esse entendimento foi posteriormente reafirmado pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (BRASIL, 2009b), da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que determina a obrigatoriedade da presença de profissionais qualificados para o apoio à inclusão escolar.

No entanto, observa-se que muitas redes municipais de ensino têm desconsiderado tais normativas, optando pela contratação de estagiários para exercer funções que demandam preparo técnico, sensibilidade ética e conhecimentos específicos para o atendimento deste público-alvo. Essa prática configura uma forma de precarização do trabalho educacional e do próprio direito à inclusão, uma vez que compromete a qualidade do Atendimento Educacional Especializado e expõe estudantes com deficiência a situações de vulnerabilidade educacional e negligência institucional. Quando reduzimos o apoio escolar a uma função auxiliar desqualificada, estamos negando o princípio da equidade que fundamenta o paradigma de inclusão, desrespeitando uma política pública



voltada para a garantia de direitos em um campo de improvisações, revelando que a lei permanece no plano do discursivo, mas não se realiza efetivamente no cotidiano das escolas.

Embora a literatura aponte que a contratação de profissionais de apoio à inclusão escolar tenha ganhado força nos anos 2000, com o objetivo de acompanhar crianças que necessitam de auxílio na sala de aula e atuar na mediação do ambiente escolar (Mousinho *et al*, 2020), é importante problematizar essa narrativa. A realidade concreta das redes públicas de ensino revela que, apesar da crescente demanda, a presença desses profissionais ainda é marcada por lacunas estruturais, contratações precárias e ausência de formação específica, o que compromete diretamente a qualidade da inclusão escolar. Além disso, a ideia de que essa função teria se consolidado e expandido ignora os inúmeros relatos de famílias e educadores que enfrentam dificuldades recorrentes para garantir o apoio necessário aos estudantes com deficiência ou transtornos do desenvolvimento, especialmente nas regiões periféricas e nos municípios com menor investimento em educação inclusiva. É preciso reconhecer que a consolidação desse profissional ainda se dá de forma desigual, muitas vezes distante dos princípios de justiça e equidade propostos pela legislação vigente.

Nesse contexto, um marco importante foi a promulgação da Lei nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012), que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Essa lei trouxe uma nova terminologia para a função, reconhecendo o papel do acompanhante especializado no apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais das pessoas com Transtorno do Espectro Autista – TEA ou outras deficiências no contexto escolar (§ 2º do art. 4º). Ainda que este reconhecimento represente um avanço jurídico e simbólico, sua efetivação no cotidiano escolar segue limitada por interpretações restritivas da legislação. Com isso, a legislação avança, mas o direito ainda encontra obstáculos concretos para se tornar realidade.

Para Tibyriçá e Mendes (2023) as condições reconhecidas pelo Poder Judiciário para a concessão de um profissional de apoio à inclusão escolar – PAIE acabam sendo relacionadas, majoritariamente, aos casos de: autismo, deficiência intelectual, paralisia cerebral, doenças raras, transtorno de déficit de atenção com hiperatividade – TDAH e altas habilidades/superdotação. As autoras chamam atenção para recorrente solicitação



de diagnóstico médico, normalmente um laudo especificando a necessidade de acompanhamento. No entanto, esse requisito entra em contradição com o que estabelece a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015, LBI (BRASIL, 2015), que, em seu artigo 2º, prevê uma avaliação biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar, como critério para a caracterização da deficiência. Essa avaliação considera não apenas os aspectos clínicos, mas também as barreiras enfrentadas no ambiente, ampliando a compreensão sobre a necessidade de apoio educacional. Deste modo, a exigência exclusiva de um laudo médico, tal como ainda prevalece em muitas decisões judiciais e contextos escolares, pode se configurar como mais um obstáculo ao direito à educação especial na perspectiva inclusiva, contrariando os princípios da LBI, ao reduzir a deficiência a uma condição puramente individual, desconsiderando os determinantes sociais e contextuais que afetam a participação dos estudantes. Além disso, a avaliação biopsicossocial se mostra essencial diante da existência de deficiências e transtornos que ainda não foram plenamente diagnosticados ou catalogados, permitindo que as singularidades e necessidades reais de cada estudante sejam reconhecidas e acolhidas, independentemente da rotulação clínica.

A Lei Brasileira de Inclusão, ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, tornou mais claro alguns conceitos sobre a deficiência e seus direitos. Sendo assim, o conceito legal de pessoa com deficiência ficou instituído no caput de seu art. 2º como: pessoa “que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015). Esta definição demandou que a avaliação saísse do modelo biomédico para um entendimento biopsicossocial, baseado nos níveis de suporte que a pessoa precisa, tendo que ser realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar conforme cada situação.

Embora a legislação avance ao reconhecer a necessidade de profissionais especializados para atuar na promoção da inclusão escolar, não há uma definição clara, na LBI, sobre quais profissionais devem compor a equipe responsável pela avaliação biopsicossocial ou pela mediação no ambiente escolar. Isso gera incertezas sobre os critérios para contratação e atuação desses profissionais, abrindo espaço para interpretações diversas e, muitas vezes, para práticas precárias de inclusão. Apesar de a avaliação biopsicossocial considerar aspectos clínicos, pedagógicos e contextuais, a



ausência de regulamentação mais específica sobre a formação e os perfis profissionais adequados acaba dificultando a efetivação dos direitos previstos na legislação.

3. TOD e suas particularidades legais

Essa indefinição legal torna-se ainda mais crítica nos casos de transtornos que, embora impactem significativamente o desenvolvimento e a socialização dos estudantes, ainda não recebem o devido reconhecimento no âmbito educacional e institucional. Um exemplo é o Transtorno Opositivo Desafiador – TOD, formalmente reconhecido e descrito no *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5* (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014), sendo caracterizado por comportamentos persistentes de desafio, desobediência e hostilidade em relação a figuras de autoridade. No entanto, mesmo com esse reconhecimento clínico, a ausência de diretrizes claras para a intervenção pedagógica e a falta de aprofundamento na área educacional para identificar, acompanhar e oferecer suporte adequado a esses casos fazem com que muitos estudantes com TOD sejam rotulados como “mal-educados” ou “indisciplinados”. Isso resulta na negação de direitos fundamentais, como o acesso a estratégias de inclusão e ao acompanhamento pedagógico especializado, contribuindo para a reprodução de práticas excludentes e punitivas no ambiente escolar.

No tocante à definição médica usual do Transtorno Opositivo Desafiador, trata-se de um transtorno disruptivo, caracterizado por um padrão persistente de desobediência, desafio e comportamento hostil. Segundo Serra-Pinheiro *et al.*, “os pacientes discutem excessivamente com adultos, não aceitam responsabilidade por sua má conduta, incomodam deliberadamente os demais, possuem dificuldade em aceitar regras e perdem facilmente o controle se as coisas não seguem da forma que eles desejam” (2004, p. 273).

De acordo com o *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5* (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014), o Transtorno Opositivo Desafiador é classificado em três níveis de gravidade: leve, moderado e severo. No nível leve, os sintomas se manifestam em apenas um ambiente (por exemplo, apenas em casa ou na escola). No nível moderado, ocorrem em pelo menos dois ambientes distintos. Já no nível



severo, os comportamentos são observados em três ou mais contextos, evidenciando um impacto mais amplo na vida cotidiana da criança ou do adolescente. Dessa maneira, os primeiros sinais do TOD costumam surgir na infância, com maior frequência entre os seis e doze anos de idade. Além disso, é comum que o transtorno apareça em comorbidade com outras condições do neurodesenvolvimento, como o Transtorno do Espectro Autista – TEA, a dislexia, entre outros, o que pode agravar o quadro e tornar ainda mais desafiador o processo de identificação e acompanhamento pedagógico.

Segundo Oliveira e Costa (2021), o Transtorno Opositor Desafiador ou Transtorno Desafiador de Oposição pode ser considerado um padrão de comportamento chamado de disruptivos, forma de liberar impulsos agressivos, tipo de comportamento que prejudica as pessoas com as quais se convive, criando conflitos não só com as figuras que representam autoridade como também em relação às regras pré-estabelecidas. Entretanto, este transtorno acaba prejudicando o próprio autor por toda a rejeição que se cria em torno dele. A falta de conhecimento e de compreensão deste padrão de comportamento pode fazer com que pais e professores o confundam com hiperatividade, indisciplina, falta de educação e de limites etc.

Essa abordagem, amplamente difundida no campo da psiquiatria, tende a centrar-se na individualização da conduta, negligenciando os fatores contextuais, sociais e escolares que contribuem para a manifestação dos comportamentos.

Na perspectiva educacional, a adesão exclusiva a essa lógica médico-diagnóstica pode gerar interpretações simplificadas e patologizantes, desconsiderando o papel da escola na mediação das relações e na construção de ambientes mais acolhedores e inclusivos. Assim, é fundamental articular o conhecimento clínico com práticas pedagógicas contextualizadas, capazes de compreender o estudante para além do diagnóstico, reconhecendo suas singularidades e garantindo os apoios necessários ao seu desenvolvimento integral.

Portanto, para além da área da saúde, da valorização dos diagnósticos, prognósticos e suas especificações técnicas e terapêuticas, é importante refletir sobre os desafios enfrentados por crianças com Transtorno Opositivo Desafiador no contexto escolar, considerando como essas demandas se manifestam e de que forma a escola pode desenvolver estratégias educativas que acolham, compreendam e acompanhem essas experiências de maneira sensível e inclusiva.



4. Notas sobre um Estudo de caso

O interesse por esta pesquisa surgiu da convivência de uma das autoras do presente artigo com um estudante com Transtorno Opositor Desafiador – TOD, cuja genitora enfrentou diversas dificuldades para conseguir matricular e garantir a permanência do filho em escolas regulares. Chamamos atenção para a forma como as experiências de Toni e Elvira foram sendo construídas a partir do momento em que o adolescente recebeu o diagnóstico de TOD e como foi recepcionado pelas escolas e no seu processo educacional, a partir desse marco, entre os anos de 2021 até 2023.

Para o desenvolvimento deste trabalho foi utilizada uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, que consistiu em entrevistas semiestruturadas individuais realizadas com a genitora e com o adolescente, além de observações e conversas informais com ambos durante o período de realização da pesquisa, realizada na cidade do Rio de Janeiro entre os anos de 2021 e 2023. Na pesquisa, buscou-se registrar as experiências familiares e pessoais do adolescente desde o início da sua vida escolar até o ano de 2023, bem como registrar e acompanhar os obstáculos enfrentados em relação à sua matrícula, ao seu cotidiano escolar e à proposta inclusiva das escolas em que ele estudou, a partir do momento em que o jovem recebeu o diagnóstico de Transtorno Opositivo Desafiador, em 2019.

Ambos os interlocutores concederam o termo de livre consentimento para a realização do presente estudo, bem como para a elaboração reflexiva do mesmo em forma de textos. Informamos, também, que, nos termos éticos da pesquisa, foi respeitada a confidencialidade de seus nomes, optando-se pela utilização de nomes fictícios que, por outro lado, confere dignidade às suas respectivas identidades.

Entendemos que o “estudo de caso”, tal como defende Ventura (2007) constitui uma importante fonte de investigação e de produção de conhecimentos que podem estar atrelados a análise de processos e comportamentos de diferentes realidades. Tal abordagem possibilita a compreensão de determinados fatos que estimulam a compreensão de um problema de estudo mais amplo, possuindo o condão de iluminar, a partir de um caso concreto, aspectos estruturais de determinadas instituições, comportamentos ou condutas.



A análise do caso envolve, ainda, explorar o que está previsto em termos da legislação corrente sobre o tema e as normativas e práticas escolares que buscam, burocraticamente, se adaptar ou não à definição legal. Assim como a análise da relação entre a família e a escola, evidenciando os desafios, impasses e possibilidades que emergem a partir dessa interlocução

5. A vida escolar com o TOD

Segundo relato de Elvira, genitora, o adolescente começou sua vida escolar na creche aos sete meses. Aos dois anos de idade, a mãe percebeu que o menino era bastante agitado e não fazia o que as professoras pediam. Aos três anos de idade ela o levou ao psicólogo, pois acreditava que seu filho apresentava dificuldades em “focar nas atividades pedidas”. Em entrevista, a mãe de Toni compartilhou um episódio escolar em que foi solicitado à criança que pintasse determinada figura de azul e ele insistia em pintar de verde. Quando questionado a respeito da insistência na troca de cor a resposta foi “Eu queria pintar de verde”. Ou seja, mesmo ciente de que azul era a cor solicitada, a criança insistiu em usar a cor de sua preferência.

O comportamento relatado pela genitora, em que a criança insiste em pintar uma figura com uma cor diferente da solicitada, pode, à primeira vista, ser entendido como uma manifestação comum do desenvolvimento infantil. Crianças pequenas frequentemente expressam sua autonomia e criatividade por meio da recusa de normas ou orientações que não fazem sentido para elas naquele momento. Esse tipo de resposta — “eu queria pintar de verde” — pode revelar tanto uma preferência pessoal quanto um desejo de afirmar sua vontade própria, o que é esperado em determinadas fases do desenvolvimento. Entretanto, quando tal comportamento se apresenta de forma persistente, especialmente em contextos estruturados como o ambiente escolar, e vem acompanhado de outros sinais, como desobediência frequente, resistência ativa às orientações de adultos, dificuldade de seguir regras e uma postura de confronto ou desafio constante, pode ser um indicativo de algo mais complexo. Nesse caso específico, a atitude da criança já demonstrava traços de oposição às propostas das atividades, o que



pode ser compreendido como um sinal precoce de um padrão comportamental característico do Transtorno Opositivo Desafiador.

Aos cinco anos de idade, a escola particular onde o menino estudava requisitou a realização de um exame de eletroencefalograma – EEG, que é um exame neurológico não invasivo, indolor, que registra a atividade elétrica do cérebro por meio de eletrodos colocados no couro cabeludo, bastante utilizado em crianças e adultos para identificar alterações que indiquem distúrbios neurológicos, além da apresentação de um laudo psicológico, com a justificativa de investigar uma possível deficiência cognitiva. No entanto, tal exigência revela-se infundada, uma vez que o EEG não tem a finalidade de diagnosticar déficits cognitivos ou transtornos comportamentais como o Transtorno Opositivo Desafiador. Mesmo assim, a genitora não se opôs à solicitação e realizou os exames. O neurologista responsável atestou que a criança apresentava pleno desenvolvimento cognitivo, não havendo qualquer alteração neurológica. O profissional, inclusive, compareceu à escola e dialogou com a psicóloga escolar, a fim de esclarecer dúvidas e reforçar que a criança era saudável do ponto de vista neurológico.

Durante todo o período escolar, o discente estudou em escolas particulares próximas ao local em que residia. Apresentou sempre dificuldades de convivência com outros estudantes e professoras. Em 2017, Toni começou a fazer tratamento psiquiátrico e psicológico e, em um primeiro momento, foi diagnosticado com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Posteriormente, em 2019, Elvira recebeu a confirmação do diagnóstico de TOD. A partir desta identificação, ela foi orientada sobre as particularidades do comportamento do filho, o que possibilitou um acompanhamento especializado, incluindo o uso de medicação controlada sob orientação médica e sessões regulares de acompanhamento psicológico.

À época, por necessidades financeiras, o discente ingressou em uma escola pública cívico-militar. O ano era 2020, ou seja, em plena pandemia da COVID-19. Toni, assim, passou a acompanhar as aulas através do sistema remoto e a realizar atividades implementadas pela prefeitura local, devido à necessidade de distanciamento físico prescrito no período pandêmico. As aulas online eram poucas, porém eram combinadas com atividades de apostilas disponíveis na plataforma do aplicativo Rio Educa Mais; não havia exigência de os professores darem aulas, pois a maioria dos estudantes da rede



pública não tinha tablets, smartphones e Internet disponíveis em suas residências. Como estavam em casa, a mãe conseguia auxiliar o filho com mais tranquilidade.

Em 2022, quando a pandemia mundial da COVID-19 apresentava maior controle, e quando a situação financeira da família melhorara substancialmente, iniciou-se a busca por uma nova escola privada no bairro onde residiam, pois Elvira, seguindo a orientação da psiquiatra, passou a considerar que o sistema de ensino presencial da escola anterior era excessivamente rígido e poderia intensificar as pressões sobre o comportamento do estudante.

Na primeira instituição que visitou, conversou com a coordenadora pedagógica, expondo as especificidades do filho. A resposta que recebeu foi direta: “Esta escola tem muitas provas e simulados, eu acho que seu filho não vai se adaptar ao nosso sistema de ensino”. Diante dessa colocação, ela percebeu que não havia, por parte da escola, abertura para o acolhimento de seu filho. A coordenadora demonstrou pouco interesse em compreender as particularidades do possível aluno, o que levou a mãe a encerrar a visita e seguir em busca de outra instituição.

Na segunda escola privada procurada, aconteceu outra situação semelhante. A genitora tentou conversar amigavelmente a respeito da situação do filho e a reação da diretora foi enfática: “Nessa escola há crianças com autismo, mas TOD não poderia aceitar”. A fala da direção, por se tratar de uma escola construtivista, reconhecida por ter uma perspectiva diferenciada no campo pedagógico, provocou na mãe a sensação de desapontamento, raiva e tristeza (expressões explicitadas pela genitora), por ter sido tratada de maneira preconceituosa e desrespeitosa.

Ao ser questionada sobre a possibilidade de registrar uma denúncia junto aos órgãos competentes, após a negativa da escola, a genitora justificou que, diante do impacto emocional da situação e da urgência em resolver as questões escolares do filho, optou por não prosseguir com qualquer medida formal. Ressaltou ainda que o acúmulo de responsabilidades cotidianas, como o trabalho e as tarefas domésticas, inviabilizava o acompanhamento de um possível processo de denúncia naquele momento. Havia também o risco de que a escola, caso enfrentasse uma demanda judicial, saindo perdedora, operasse uma retaliação contra o adolescente, prejudicando ainda mais o desenvolvimento do mesmo, como ocorrido em outros casos de nosso conhecimento. No entanto, esta hipótese não foi salientada pela interlocutora desta pesquisa.



Diante das dificuldades enfrentadas, a genitora decidiu procurar uma terceira escola privada, também localizada nas proximidades de sua residência. Ao conversar com a direção e apresentar a situação do filho, não encontrou obstáculos à matrícula. No entanto, com o início da rotina escolar, percebeu que a instituição não dispunha de qualquer proposta pedagógica efetiva para possibilitar a permanência de seu filho. Não havia outras crianças com necessidades específicas matriculadas, nem projetos pedagógicos que favorecessem a socialização do adolescente, desestimulando o estudante na frequência das aulas.

O adolescente relatava que se sentia excluído, percebia que era um pouco mais velho e afirmava que não havia muitos rapazes negros na sala. Além disso, percebia que os professores não interagem com ele em sala, embora fizesse as tarefas escolares e tentasse levar alguns jogos de tabuleiro para a sala de aula. A mãe ainda tentou encontrar alternativas para que o filho permanecesse na escola, mas, diante das dificuldades e da ausência de acolhimento, percebeu que a permanência não seria viável. Diante disso, decidiu transferi-lo para uma escola pública localizada próxima à sua residência.

Em meados de 2022, Elvira optou por matricular Toni em uma escola municipal, procurando vaga em uma unidade razoavelmente próxima à sua residência. Para isto compareceu na instituição, buscando conversar com a coordenação pedagógica a respeito do laudo do filho e das situações vivenciadas em outras instituições. A resposta da escola foi que o TOD não ensejava direito ao profissional de inclusão escolar em sala de aula. Além disso, não houve nenhuma flexibilidade em relação aos horários escolares, tampouco metodologias e acolhimento pedagógico. A escola não contava com psicólogos, psicopedagogos, assistente social e, em relação a um profissional de apoio à inclusão escolar, havia, na época, uma pessoa contratada na escola para atender todos os estudantes que precisassem.

Apesar dos entraves, a mãe do adolescente relatou sentir-se aliviada por conseguir a vaga, e, no primeiro momento, aceitou as condições da escola. O adolescente conseguiu estabelecer vínculos com os colegas e socializar-se no ambiente escolar. Contudo, alguns meses depois, passou a apresentar comportamentos mais agressivos, envolvendo-se com frequência em brigas e discussões. Apesar dessas dificuldades, permaneceu matriculado na instituição. Próximo ao fim do ano letivo, precisou se afastar



da escola por conta de problemas de saúde decorrentes de um quadro de asma, o que comprometeu sua frequência e participação nas atividades presenciais.

A mãe relatou que, em 2023, quando Toni retornou à escola, o adolescente sentia-se motivado e havia feito amigos, demonstrando estar gostando de estudar. No entanto, ainda no início desse retorno às aulas, ele se envolveu em uma briga com um colega em sala de aula. A diretora da escola ligou para Elvira, relatando que o adolescente havia agredido um colega na aula de matemática. Após o ocorrido, o aluno foi retirado da sala pelo professor e levado até a sala da direção. Ela também comunicou que o adolescente havia desrespeitado a autoridade da escola e que, devido ao seu comportamento, estava considerando chamar a polícia. Além disso, ela solicitou que a genitora comparecesse à escola para conversar com a mãe do colega agredido, no intuito de resolver a situação.

Após a conversa por telefone, Elvira dirigiu-se rapidamente à escola, que ficava no mesmo bairro em que residia. Ao chegar, foi recebida pela diretora, que, demonstrando certo constrangimento, pediu desculpas pela forma como havia feito a ligação. Explicou que só naquele momento — provavelmente porque a viu — se lembrou que o adolescente tinha um diagnóstico relacionado a um transtorno de “comportamento desafiador”. Em seguida, iniciaram uma conversa sobre o episódio ocorrido naquele dia. A diretora relatou que o estudante havia chamado ela de “velha”, além de ter desrespeitado o professor de matemática e agredido um colega de turma. Declarou que não admitia esse tipo de atitude na escola. Visivelmente irritada, a gestora informou que o adolescente estaria suspenso por três dias, sob o argumento de que representava um risco para os demais colegas e profissionais da instituição. Acrescentou, ainda, que seria melhor que ele passasse a frequentar o turno da tarde, sem apresentar justificativas pedagógicas ou alternativas de acompanhamento.

A resposta institucional, centrada na punição e na transferência de turno, revelou a ausência de estratégias inclusivas e de medidas que considerassem as dificuldades do estudante. Em vez de ser acolhido e orientado, o adolescente foi afastado, reproduzindo a tendência de algumas escolas em negligenciar as singularidades dos sujeitos que fogem aos padrões esperados de comportamento.

A postura da diretora, ao ligar imediatamente para mãe, sem ao menos olhar a ficha escolar do jovem, destaca que a situação do TOD jamais foi considerada.



Paralelamente a esses acontecimentos, a coordenação da escola não estabeleceu qualquer diálogo com Elvira, no intuito de compreender melhor as necessidades de Toni ou construir estratégias de acompanhamento adequadas. Apesar das reconhecidas dificuldades que o Transtorno Opositivo Desafiador impõe ao ambiente escolar, a ausência de escuta ativa e de uma abordagem pedagógica planejada contribuíram para as respostas inadequadas por parte do menino. A inexistência de um Plano Educacional Individualizado – PEI, que orientasse ações inclusivas e preventivas, evidencia a fragilidade da instituição em lidar com situações como essa. A elaboração de um PEI, com metas claras, acompanhamento multiprofissional e participação da família — tal como indicado como possibilidade na legislação vigente — poderia ter evitado condutas reativas e contribuído para uma escolarização mais empática e atenta às demandas comportamentais do aluno.

Toni, ao escutar o relato de sua mãe, compartilhou sua versão sobre o ocorrido. Disse que estava assistindo à aula quando um colega começou a provocá-lo repetidamente, “enchendo a sua paciência”, como afirmou. Relata que pediu ao colega que parasse, mas como a provocação continuou, reagiu com agressividade: “dei um soco nele”. Quando indagado se havia considerado solicitar ajuda ao professor, contou que este apenas lhe pediu para sair da sala e ir até a direção. O adolescente, no entanto, resistiu à ordem, dizendo que queria continuar na aula porque estava ali para aprender — mas, mesmo assim, precisou se retirar.

O episódio evidencia a ausência de estratégias mediadoras por parte dos profissionais da escola. A resposta do professor, centrada na remoção do aluno da sala, revela uma falta de traquejo pedagógico para lidar com situações conflituosas, especialmente quando envolvem estudantes com transtornos de comportamento. Em vez de buscar compreender a situação, dialogar ou acionar apoio da equipe pedagógica, a reação imediata foi de exclusão. Tal conduta reforça a lógica punitiva, ignorando o potencial educativo do conflito e a importância da escuta e da intervenção qualificada. A ausência de protocolos inclusivos contribui para que atitudes reativas e estigmatizantes se repitam, fragilizando ainda mais o vínculo entre o estudante e a escola.

Ao chegar à escola, na sala da diretora, Elvira se deparou com a mãe do menino agredido. No primeiro momento, o diálogo entre ambas foi estreito. Pensou que a agressão não poderia ser justificada, no entanto a outra mãe havia entendido que seu



filho também agiu mal por ter irritado o outro jovem. Esse reconhecimento mútuo permitiu a abertura para um diálogo mais empático. As mães conseguiram encontrar um entendimento, colocando o bem-estar dos filhos em primeiro plano. Com essa mediação materna, ambos os adolescentes voltaram a se falar, demonstrando que, mesmo diante de conflitos, a escuta e a disposição para o diálogo são caminhos possíveis para a reconstrução dos vínculos e da convivência no espaço escolar.

Durante o encontro na escola, Elvira, buscando uma postura conciliadora, voltou-se para o professor de matemática, presente na sala, e pediu que o filho se desculpasse. No entanto, o adolescente, visivelmente frustrado, respondeu de forma firme: “Mãe, não vou me desculpar com ele, porque eu não fiz nada. Eu já me desculpei com meu colega de sala porque bati nele, embora ele tenha me provocado”.

Ainda tentando restaurar o diálogo e amenizar a tensão, a mãe de Toni solicitou então que o filho se desculpasse com a diretora, por tê-la insultado. A resposta do adolescente, carregada de indignação, foi imediata: “Eu não vou pedir desculpas para esta velha, que me deu suspensão de três dias. Eu já disse para ela que meu amigo começou a me provocar primeiro, e por isso me irritei. Eu quero ficar na escola, quero assistir às aulas. Será que vocês não entendem?”

A fala do adolescente revela não apenas a reatividade típica do Transtorno Opositivo Desafiador, mas também um apelo por permanência, por ser escutado e compreendido. Embora o momento tenha sido marcado por resistência e tensão, mais tarde, o estudante conseguiu se desculpar com ambos — professor e diretora — o que demonstra, apesar das dificuldades, sua capacidade de refletir sobre os próprios atos quando acolhido com escuta e orientação apropriadas.

Ao acompanhar o cotidiano das pessoas envolvidas nesse contexto escolar, reforça-se a compreensão sugerida por (GEERTZ, 2018, p. 228-229) “o mundo não é habitado por homens quaisquer, sem rosto, sem qualidades, mas por homens personalizados, classes concretas de pessoas determinadas, positivamente caracterizadas e adequadamente rotuladas. Ironicamente, o modo como o episódio foi registrado pela direção da escola revela o quanto o aluno foi “caracterizado e adequadamente rotulado”: o caso foi registrado em uma ata que se limitou a relatar um “descontrole” do adolescente diante do colega, dos funcionários e da própria diretora, descrevendo-o como alguém tomado por uma “raiva desmedida” e sem demonstração de “arrependimento”.



Nenhuma menção foi feita ao diagnóstico do Transtorno Opositivo Desafiador, tampouco houve destaque a aspectos fundamentais, como seu histórico escolar, dificuldades de aprendizagem, problemas de saúde ou qualquer indicativo de acompanhamento pedagógico diferenciado. A complexidade do estudante foi reduzida à de um sujeito rotulado por um episódio de conflito e, como resposta institucional, foi apenas aconselhado a mudar de turno — sem qualquer justificativa pedagógica, plano de ação ou proposta que buscasse compreender ou intervir de forma construtiva na situação. Conforme o senso comum, varreu-se o problema para debaixo do tapete, apostando que o escalonamento do conflito ficaria para um momento futuro.

Percebe-se que as medidas resolutivas construídas entre os adolescentes envolvidos e suas mães, embora tenham possibilitado certa mediação do conflito, não foram reconhecidas oficialmente pela instituição, tampouco registradas em ata. Em contrapartida, o foco recaiu exclusivamente sobre o descontrole emocional e a agressividade do adolescente, aspectos que, isoladamente, parecem ter fundamentado a adoção de uma medida punitiva: a sugestão de mudança de turno escolar.

Contudo, é importante destacar que não se trata aqui de escusar ou minimizar a responsabilidade do estudante por seus atos e falas, mas sim de compreender como as respostas pedagógicas da instituição são elaboradas e apreendidas dentro do contexto escolar. A ausência de uma abordagem profissional mediadora e inclusiva evidencia uma fragilidade na forma como a escola lida com situações que exigem acolhimento, escuta ativa e estratégias diferenciadas de intervenção.

Posteriormente a esse episódio, a genitora optou por solicitar a transferência do filho para uma escola municipal onde ela mesma leciona, situada em um bairro mais afastado de sua residência. A decisão foi tomada com base na orientação da psicóloga que acompanha o adolescente, a qual recomendou que, até sua melhor adaptação, ele frequentasse a escola apenas três vezes por semana. Tal medida visava resguardar seu bem-estar emocional, ao mesmo tempo em que buscava garantir sua permanência no processo educativo de forma mais segura e gradual.



6. Conclusão

As disparidades entre a legislação voltada para os direitos a uma educação especial na perspectiva inclusiva e as práticas escolares estão visíveis neste estudo de caso, especialmente na tentativa de conseguir uma vaga em uma escola particular, o que torna evidente o quanto o projeto pedagógico dessas instituições se restringe a uma noção de sucesso pautada em um âmbito avaliativo performático que se distingue por certo e errado. Esta perspectiva, nominada enquanto capacitista, fundamentada em um modelo universal, de natureza normalizadora, resulta na desconsideração das crianças com necessidades específicas, sendo avaliadas apenas por critérios de aptidão ou inaptidão em relação a um modelo de ensino que não leva em conta suas singularidades. Ademais, a falta de disposição das escolas em adotar uma abordagem pedagógica inclusiva e remover as barreiras que dificultam o acesso à educação equânime reforça um sistema educacional excludente e punitivo, que não considera as realidades diversas e os desafios de aprendizagem dos estudantes. Esse modelo de ensino acaba por reforçar a ideia de que o êxito escolar é um privilégio de poucos, desconsiderando a construção de uma educação mais justa e acessível a todos.

Maggie e Prado (2014) criticam o modelo de gestão escolar burocrático-racional, no qual o êxito das instituições é frequentemente medido por rankings de exames e pela taxa de aprovação dos alunos. Nesse tipo de gestão, o foco está na “qualidade” dos alunos, com ênfase em resultados que favorecem a reputação da escola, muitas vezes à custa de uma compreensão mais ampla da educação.

No contexto descrito, a educação, ainda sustentada por uma visão racionalista e pouco afetiva, permanece presa a um modelo burocrático e autoritário, oferecendo respostas padronizadas aos alunos. Esse sistema homogêneo de transmissão de conhecimento desconsidera a pluralidade dos saberes que os alunos trazem, dificultando relações mais empáticas entre estudantes, a comunidade escolar, pais e o corpo pedagógico. Deste modo, embora estejamos teoricamente respaldados por um conjunto de dispositivos legais que garantem o direito à educação regular, a verdadeira discussão sobre como incluir os alunos, considerando suas diferenças, continua ausente.

Assim, a pesquisa buscou refletir sobre os desafios pedagógicos no acesso à educação inclusiva para estudantes diagnosticados com Transtorno Opositivo Desafiador.



O estudo de caso analisado revelou a exclusão de um adolescente no ensino público, ao impedi-lo de permanecer na mesma turma devido ao seu “comportamento desafiador”. Simultaneamente, o mesmo estudante teve sua matrícula recusada em escolas particulares, com justificativas baseadas em seu diagnóstico. Em nenhum dos contextos houve a oferta de um processo educativo diferenciado que contemplasse suas especificidades, conforme preconiza a legislação vigente. Ainda que a matrícula tenha sido formalmente aceita na rede pública, o sistema pedagógico permaneceu despreparado para lidar com as diferenças, com a intolerância e com formas de resolução de conflitos que não sejam punitivas e excludentes.

É importante ressaltar que, em 2024, foi sancionada na cidade do Rio de Janeiro a Lei Municipal nº 8.579/2024 (RIO DE JANEIRO, 2024). Aprovada pela Câmara Municipal, esta lei é válida para as escolas públicas do referido município e respectiva rede de ensino na qual o jovem do estudo de caso é usuário. Lei esta que reconhece a necessidade de apoio educacional — inclusive terapêutico — para estudantes com TOD. Essa legislação também prevê formação continuada para educadores e a elaboração de cursos de capacitação específicos sobre o transtorno, visando o aprimoramento profissional e o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais adequadas. Entre as medidas preventivas nela previstas, destaca-se a importância da divulgação de informações sobre o TOD, da identificação precoce e encaminhamento à rede pública de saúde, com produção de cartilhas, informativos e materiais que facilitem o acesso a terapias especializadas e ao suporte educacional e social. No entanto, é preciso notar que a lei ainda é vaga quanto aos profissionais responsáveis por esse acompanhamento e carece de regulamentação prática que assegure sua efetividade.

Apesar dos avanços legais, a permanência de um modelo educacional homogêneo resultou na exclusão do estudante analisado, refletindo uma realidade ainda vivida por muitos outros. A ausência de alternativas pedagógicas adaptadas escancara as barreiras estruturais que persistem nas escolas, evidenciando a necessidade urgente de se romper com a lógica de uma pedagogia desumanizadora, comum tanto em instituições públicas quanto privadas, reconhecendo que o amparo legal, embora necessário, não pode substituir o compromisso ético e político com a inclusão efetiva e com a legitimação das diferenças no cotidiano escolar.



Referências bibliográficas

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARAÚJO, F. Z.; ARAUJO, M. P. M. A criança com Transtorno Opositivo Desafiador nas aulas de Educação Física: pressupostos inclusivos. *Linguagens, Educação e Sociedade*, ano 22, n. 37, p. 191-208. jul./dez. 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 191-A, 05 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 135, 16 de julho de 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 248, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 181, 18 de setembro de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 163, 26 de agosto de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 250, 28 de dezembro de 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 127, 07 de julho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

DINIZ, D. O que é deficiência? São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.



GEERTZ, C. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Editora LTC, 2018.

JESUS, D.; BAPTISTA, C.; CAIADO, K. Prática pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Araraquara: Junqueira&Marin, 2013.

MAGGIE, Y.; PRADO, A. P. O que muda e o que permanece o mesmo nas escolas cariocas: culturas de gestão e as representações dos estudantes. In: GUEDES, S. L.; CIPINIUK, T. A. (orgs.). Abordagens etnográficas sobre educação: adentrando os muros das escolas. Niterói: Alternativa, 2014, p. 69-81.

MARTINS, F. et al. Transtorno opositor desafiador e processo de ensino aprendizagem: um grande desafio. In: Congresso Brasileiro sobre Letramentos e Dificuldades de Aprendizagem, II, 2018 Campina Grande Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2018.

MIRANDA, T. G. Práticas de inclusão escolar. Salvador: EDUFBA, 2016.

MOUSINHO, R. et al. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia, São Paulo, v. 27, n. 82, p. 92-108, 2020.

NUNES, I. M. Política de escolarização de sujeitos com diagnóstico de deficiência múltipla: tensões e desafios. 2016. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

OLIVEIRA, B.; COSTA, M. Revisão da literatura sobre Transtorno Opositivo Desafiador e Transtorno de Conduta: causas/proteção, estratégia escolar e relação com a criminalidade. Ciências & Cognição, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 360-369, 2021.

RIO DE JANEIRO, RJ. Lei nº 8.579, de 16 de setembro de 2024. Dispõe sobre o Programa de Acompanhamento Integral para Alunos com o Transtorno Opositivo Desafiador – TOD na rede municipal de educação e dá outras providências. Diário Oficial da Cidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 17 de setembro de 2024.

SERRA-PINHEIRO, A. et al. Transtorno desafiador de oposição: uma revisão de correlatos neurobiológicos e ambientais, comorbidades, tratamento e prognóstico. Revista Brasileira de Psiquiatria, São Paulo, v. 26, n. 4, p. 273-276, 2004.

SILVA, D. M. e; LEME, E. S.; JAEHN, L. A universidade pública frente ao contexto contemporâneo: em discussão o currículo e suas possibilidades na formação docente. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 23, n. esp. 1, p. 766–784, 2019.

SILVA, T. Transtorno Opositor Desafiador: como enfrentar o TOD na escola. 2017. 48 f. Monografia (Especialização em Educação Especial e Inclusiva). – Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2017.



TIBYRIÇÁ, R.; MENDES, E. Judicialização da Educação Especial e modelo social de deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Corumbá, v.29, 2023.

VENTURA, M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. *Revista da SOCERJ*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 383-386, 2007.

YAEGASHI, S. F. R. et al. O Atendimento Educacional Especializado no contexto da Educação Infantil: um estudo sobre a inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v.8, n.3, p.774-796, 2022.

Sobre os autores

Isabel Cristina Soares Tebaldi Gomes é Doutoranda em Direito e Sociologia. Universidade Federal Fluminense. E-mail: isabeltgomes13@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2438-1165>.

Dagmar de Mello e Silva é Professora permanente dos Programas de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão - Doutorado (PGCTIn) e Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Universidade Federal Fluminense. E-mail: dag.mello.silva@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5863-3607>.

Lenin dos Santos Pires³

³Doutor em Antropologia, Professor dos Programas de Pós-graduação Sociologia e Direito, Antropologia e de Justiça e Segurança. Universidade Federal Fluminense. E-mail: leninpires@id.uff.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8250-467X>.

Créditos de autoria

Os autores contribuíram igualmente com a conceituação, escrita e revisão do artigo.

Declaração sobre conflito de interesses

Não há possíveis conflitos de interesse na realização e comunicação das pesquisas.

Informações sobre financiamento

Esta pesquisa não foi realizada com financiamento

Declaração de Disponibilidade de Dados

Os dados que sustentam as conclusões deste estudo estão disponíveis no próprio artigo.

Editoras Responsáveis pela Avaliação e Editoração

Carolina Alves Vestena e Bruna Bataglia.

