

Psicologia Escolar em “tom menor”: desafios contemporâneos para a inclusão educacional e formação universitária

School Psychology in a “minor tone”: contemporary challenges for inclusion and university education

Psicología Escolar en clave menor: retos contemporáneos para la inclusión educativa y la formación universitaria

Tomás Piltcher 

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, Brasil.

tomas.aterapeutico@gmail.com

Vicente Ferrão 

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, Brasil.

vicente.ferrao@edu.pucrs.br

Cristiano Hamann 

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, Brasil.

cristiano.hamann@pucrs.br

Recebido em 25 de abril de 2025

Aprovado em 20 de julho de 2025

Publicado em 24 de julho de 2026

RESUMO

O presente relato de experiência discute demandas contemporâneas para a inclusão educacional e formação na área da Psicologia Escolar, a partir da articulação entre vivências práticas e a obra de Fernand Deligny. Derivado da parceria entre um psicólogo em formação e uma criança diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA), durante um ano letivo e no contexto de uma escola comunitária, o percurso instaurou questões para além da experiência localizada da dupla. Alguns eixos se mostraram contundentes, como os usos do território escolar, a inclusão como interesse coletivo, a construção de uma ética de cuidado, o deslocamento de ritmos e expectativas escolares majoritárias. Em um panorama atravessado pela lógica neoliberal, que individualiza as demandas em educação e psicologia, o percurso constituído explicitou um caminho propositivo para inclusão e formação universitária, destacando linhas de coalisção que transversalizam a educação contemporânea e

demonstram a importância dessas experiências serem em “tom menor”.

Palavras-chave: Inclusão; Psicologia Escolar; Educação; Deligny.

ABSTRACT

This experience report discusses contemporary demands for educational inclusion and university education in the field of School Psychology, from the connection between practical experiences and the work of Fernand Deligny. Derived from a partnership between a psychology student and a child diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD) over a school year in a community school setting, the process raised questions that went beyond the localized experience of the pair. Several themes emerged as particularly relevant, such as the uses of school space, inclusion as a collective interest, the construction of an ethics of care, and the shift in rhythms and expectations of mainstream schools. Within a landscape permeated by neoliberal logic, which individualizes demands in education and psychology, the resulting journey revealed a proactive path for inclusion and university training, highlighting lines of convergence that permeate contemporary education and demonstrating the importance of these experiences being presented in a “minor tone”.

Keywords: Inclusion; School Psychology; Education.

RESUMEN

Este relato de experiencia analiza las demandas contemporáneas de inclusión educativa y formación en el campo de la Psicología Escolar, a partir de la articulación entre experiencias prácticas y la obra de Fernand Deligny. A partir de la colaboración entre una estudiante de psicología y un niño diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista (TEA), durante un año académico y en el contexto de una escuela comunitaria, el recorrido planteó preguntas que trascendieron la experiencia local de la pareja. Algunos ejes resultaron relevantes, como los usos del territorio escolar, la inclusión como interés colectivo, la construcción de una ética del cuidado y el desplazamiento de los ritmos y las expectativas escolares mayoritarias. En un panorama atravesado por la lógica neoliberal, que individualiza las demandas en educación y psicología, el recorrido constituido explicitó un camino proactivo para la inclusión y la formación universitaria, destacando líneas de coalición que transversalizan la educación contemporánea y demuestran la importancia de que estas experiencias se desarrollen en un “tono menor”.

Palabras clave: Inclusión; Psicología Escolar; Educación.

Introdução

O embate entre políticas educativas regulatórias/disciplinadoras e de valorização da diferença tem sido aspecto nodal para a Psicologia Escolar e da

Educação. Não por acaso, revisitar a história dos saberes e das intervenções da Psicologia na interface com a Educação é deparar-se com uma trajetória marcada por leituras antagônicas (Antunes, 2008). Por um lado, adaptacionistas, nos quais a singularidade é suplantada por medidas de caráter normativo, por outro, possibilidades de fuga desse tipo de leitura, em processos educativos que valorizam a diferença e constroem estratégias colaborativas (Veronese; Machado, 2022). Essas perspectivas explicitam uma trajetória descontínua, não linear, na qual a preocupação de criar modos de fazer Psicologia que escapem de paradigmas disciplinadores se fortaleceu enquanto demanda, convocando práticas que ainda tensionam posturas restritivas em Educação. É na esteira dessa discussão que o presente estudo caminha, valendo-se de uma experiência em uma escola comunitária como analisador que permitiu cartografar processos educativos, mapear desafios institucionais na produção de cuidado e dialogar com a construção da diferença como ética no território escolar – especificamente desde o lugar da Psicologia Escolar e na interface com as proposições de Fernand Deligny.

A discussão aqui apresentada parte da análise de uma experiência em uma escola comunitária na cidade de Porto Alegre, na parceria entre um psicólogo em formação e uma criança diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA), durante o período de um ano letivo. As experiências, registradas em diários de campo, tiveram por pressuposto o encontro com proposições de Fernand Deligny, através das quais se privilegiou os agenciamentos da dupla, abordando a formação de linhas de coalisão (e algumas ausências) com diferentes atores do campo educativo (equipe técnica, professora regente, colegas de turma). Enquanto analisador institucional, o percurso instaurou questões para além da experiência localizada, ancoradas na percepção de desafios que compunham a vivência na escola e que diziam do diagrama neoliberal circundante: no cenário educativo contemporâneo, marcado pela incitação à performance e à individualização, quais diálogos podemos estabelecer entre Psicologia Escolar e a obra de Deligny?

Da produção de paisagens existenciais com crianças autistas em Cevènnès, processo denominado *rede aracniano* (Deligny, 2015), Deligny sustentava a diferença como premissa de trabalho e colocava problemas relevantes para a Psicologia e para a Educação. O autor cartografou – isto é, acompanhou os modos de existência que se teciam nas relações entre crianças, jovens e adultos no território, sem buscar corrigir comportamentos, mas acompanhar os movimentos — gestos, linhas de força (ou linhas de errância, em suas palavras) que compunham aquele habitar-território. Na esteira dessa produção, Deligny demonstrou que a cartografia se mostra uma ética de cuidado, implicando estar junto e seguir os processos em sua singularidade, recusando posições de controle e sobreposição do outro que denotam certo “tom menor”¹. Trata-se de um modo de fazer que se orienta por uma atenção às forças em jogo, às invenções do cotidiano (Alves; Pérez, 2018) e às possibilidades de relação que emergem para além das normas instituídas (Bedin da Costa, 2020). A vanguarda de Deligny é indiscutível, entretanto, diante dos desafios do mundo neoliberal, marcado pela captura e pelo controle intenso (dos territórios subjetivos, do tempo de vida), compreender o lugar dessa forma de produção de cuidado exige um constante revisitar. Para sustentar esta discussão, uma breve retomada sobre a Psicologia Escolar se mostra necessária.

Atualizações persistentes, criações contranormativas

Tradicionalmente, a atuação da Psicologia em escolas se associava a dispositivos de disciplina e controle (Antunes, 2008; Araújo, 2024). Ainda que na formação profissional contemporânea no Brasil tenhamos identificado o equívoco dessas perspectivas, práticas cotidianas de acompanhamento escolar, por vezes, atualizam lógicas que se baseiam em ideias de adaptação comportamental e de (in)tolerância à diferença (Gesser; Moraes, 2024). Essa discussão compõe densidade na medida em que se compreende que a escola, historicamente, se constituiu numa maquinaria de normas nas atividades diárias, na distribuição dos espaços de convivência pelo território escolar e nas hierarquias relacionais que lhe compunham. Portanto, transversal à instituição educação, a dimensão de vigilância marcou presença nesse percurso histórico, em formas de controle e modelos de punição — constituindo parte significativa da memória social acerca das relações escolares (Valeirão; Oliveira, 2009).

Essa forma de educação se constituiu na produção de modos de existência marcados por restrições biopolíticas, ou seja, em formas de investimento sobre a vida estreitamente articuladas ao individualismo capitalista (Ferreira, 2013). Associadas à perspectiva de que a domesticação e a padronização dos corpos estão em proveito de valores de seu tempo (ou seja, nos moldes do sistema de capital industrial emergente), as discussões sobre educação passaram a instaurar, no percurso contemporâneo, uma diversidade de críticas e questionamentos a modelos funcionalistas que vigoravam. Das discussões sobre queixa escolar como problema das “famílias desestruturadas” e da suposta carência cultural de estudantes (Souza, 2005) — problemas supostamente resolvidos por intervenções de adaptação, isto é, de normalização — as reflexões se ampliaram. Passaram a articular leituras críticas, como na extensão de marcadores sociais como gênero, deflagrando como o corpo e o comportamento eram escrutinados segundo lógicas binárias e patriarcais (Louro, 2012), de raça e etnia, explicitando a violência do racismo e eurocentrismo dos processos educativos instituídos (Cavalleiro, 2024), e deficiência, reposicionando a compreensão de processo inclusivo da pessoa (como faltante) para a conjuntura institucional (esta, sim, como deficitária) (Gesser; De Mello, 2024).

Essa abertura, não só temática e conceitual, mas de sensibilidade para o campo da Educação, se depara com problemas complexos diante das implicações neoliberais atualizadas das últimas décadas. Não por acaso nos deparamos com a tendência crescente de atribuir dificuldades escolares e comportamentais a transtornos clínicos, sem a análise do contexto pedagógico e social (Alves et al, 2021). Nesse processo, aspectos como metodologias de ensino inadequadas, desigualdades socioeconômicas e diferenças individuais de aprendizagem são negligenciados, movimento que se amplia para além da histórica disciplina do corpo (aspecto biopolítico clássico). O que se mostrava restrito a uma discussão sobre controle comportamental, aos processos de contenção, cada vez mais se articula a demandas de performance — uma nova face social que desafia a Psicologia Escolar e que convoca crianças, jovens, famílias e profissionais a lidar com uma racionalidade de hiperprodução (Facas, 2020).

Como exemplo paradigmático, a proliferação de diagnósticos tem demonstrado que o seu uso não tem se restringido ao reconhecimento de estratégias possíveis de legitimidade da diferença, mas sido sintomático de uma intensa (e individualizada) produção de um vir-a-ser-mais, muitas vezes ancorada em respostas simplistas de aprimoramento de si. Em um momento histórico marcado por modos de subjetivação que associam a ideia de cuidado escolar à diferença como necessariamente marcado pelo diagnóstico, a exemplo de estudos que demonstram como (não aleatoriamente) diagnósticos de autismo são concentrados em uma população masculina e branca² reposicionar o que se entende por processos inclusivos é contundente.

Processos inclusivos: mudanças paradigmáticas e reposicionamento do trabalho escolar

A “inclusão educacional” foi, por um grande período, equivalente à presença em ambientes com inserção individualmente adaptada, em vez de ser compreendida como produção de experiência compartilhada. Nessa conjuntura, a presunção das (in)capacidades direcionava a um cuidado de ordem prescritiva e protocolar que ignorava a integralidade do indivíduo e sua história. Simultaneamente, essa postura reforçava a percepção de que caberia ao sujeito o esforço para sua adequação social e garantia de direitos. Mudanças paulatinas, derivadas de marcos institucionais internacionais e nacionais, dizem desse processo de reivindicação. Hoje, especificamente na Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI), entende-se como público das políticas 1) educandos com deficiência; 2) educandos com transtornos do espectro autista; 3) educandos com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2025).

Na esteira desse movimento, buscando consolidar um modelo social da deficiência — que desvia a atenção tipicamente reservada a uma pessoa e se constrói em torno da criação de uma preocupação institucional (Ivanovich; Gesser, 2020) — se estabelece como pauta a elaboração e a implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI) (Brasil, 2025). No contexto da infância, o objetivo de estratégias como o PEI é explorar potencialidades e estratégias educativas com as crianças, prezando pela integração com a comunidade, aspecto que se mostra um desafio no caso de crianças autistas com pouca ou nenhuma verbalização. Por um lado, trata-se de um desafio, pois as possibilidades de cuidado exigem apropriação de profissionais. Em outra medida, esse desafio se coloca em termos quantitativos, considerando que o diagnóstico de TEA é de grande prevalência populacional (explicitando uma questão ampla de estrutura escolar/educacional no país).

Reconhecido como a segunda maior demanda da Educação Especial Inclusiva no ensino regular, o TEA ainda é pouco explorado no contexto brasileiro (Araújo, 2023). O Censo de 2022 (Brasil, 2025), por exemplo, foi o primeiro levantamento de escala nacional sobre a prevalência nacional de TEA. Nesse ano, foram identificadas cerca de 2,4 milhões de pessoas com o diagnóstico, o que corresponde a aproximadamente 1,2% da população brasileira com 2 anos ou mais de idade. A respeito das taxas de frequência escolar, os dados mostram que crianças e adolescentes com TEA de 6 a 14 anos (faixa etária correspondente ao ensino

fundamental) apresentaram frequência escolar inferior à das demais crianças. Esses dados reforçam os desafios que se impõem ao cotidiano escolar, especialmente nas estratégias vinculadas ao acompanhamento cotidiano de crianças e jovens com TEA.

Entretanto, esses dados ganham uma faceta específica quando contrastados com as proposições interventivas como as de Deligny. A partir das suas posições, podemos nos questionar qual tipo de educação é promovido nos territórios escolares diante da conjuntura neoliberal contemporânea; que tipo de cuidado é proporcionado para crianças autistas e quais demandas de trabalho são apresentadas para profissionais (que também se encontram diante das lógicas de hiperperformance). Deflagra-se um espaço de tensão, entre essas linhas “maiores” (de ordem macropolítica, ou mesmo nas leituras hegemônicas do espaço educativo) e “menores” (nas micropolíticas dos encontros, nas convergências entre educadoras/es e educandas/os, nos projetos que possuem certa potência de singularização).

Esta fronteira entre demandas generalistas e de performance e da produção singular de cuidado é comumente ocupada por profissionais em formação, que efetivamente se dedicam ao acompanhamento “menor” com as crianças e jovens. Estagiárias/os de Psicologia têm sido convocados para atuarem em conjunturas institucionais desfavoráveis, muitas vezes sob a demanda (nada educativa) de contenções corporais e comportamentais, ou de outros processos de cunho adaptativo. Na esteira dessa discussão, o presente estudo, cujo percurso acontece a partir de um estágio formativo em Psicologia Escolar, procura colocar em pauta como a experiência de encontro entre um psicólogo em formação e um menino não verbal diagnosticado com TEA apresenta questões para as políticas de cuidado e educação.

Percurso metodológico

Um “enquadre de trabalho”

Inspirada nos processos desenvolvidos por Deligny, a presente cartografia foi produzida no encontro de um estagiário de Psicologia com uma criança de onze anos (de nome fictício Martin), estudante do quarto ano do ensino fundamental, com diagnóstico de autismo e condição de pouca verbalização. A experiência ocorreu em uma escola comunitária na cidade de Porto Alegre, durante um ano (tempo do estágio curricular em Psicologia Escolar). Ancorado pelo paradigma ético-político-estético, o percurso desenvolvido foi registrado em diários de campo, vistos como possibilidade de ampliar os efeitos das experiências (Medrado et al, 2014). Seguindo prerrogativas desse paradigma, o processo de estágio envolveu uma ética e uma política de trabalho, mais do que um modelo de pesquisa preconcebido (Costa, 2020). Nesse contexto, um dos grandes desafios metodológicos foi a construção de uma relação de parceria entre estagiário e menino. Portanto, apresentar Martin e explicitar os elementos fundamentais da relação produzida é necessário.

Martin era um menino branco, alto, de pernas longas e braços grandes. Sua marca registrada era chegar à escola em “grande estilo”, vestindo um boné ou chapéu junto com óculos escuros. Ao lado, comumente arrastava sua mochila de super-herói,

de rodinhas, que emitia um ruído característico — um som específico de fricção das rodas contra o piso. Nas cenas diárias de chegada à escola, a mãe seguia (um pouco distante) o caminhar de Martin até a sala de aula, observando atentamente o ambiente e a presença do monitor no local combinado para fazer a “troca de turno” escolar. Em sala de aula, Martin se mostrava uma criança com muito afeto pela turma, em especial pelas colegas Rosa e Vic, duas meninas que se sentavam ao seu lado na distribuição das classes. Assim como todo encontro demanda certo tempo para criar vínculos, entre o estagiário e Martin não foi diferente — de modo que explicitar um pouco desse início auxilia na compreensão da estratégia metodológica desenvolvida:

Logo que entrei na escola, entendi que precisávamos aprimorar nossa comunicação, só não sabia como, e nem a escola fornecia os subsídios para isso. Com o passar dos dias, ele me pedia ajuda e se mostrava mais confiante com a minha presença, e esse hiato entre nós deu lugar a um *repertório compartilhado* de possibilidades, com os quais Martin se sentia vinculado: caminhadas pelo território da escola, execução de atividades escolares junto comigo, jogos de frisbee e futebol. *Nossa comunicação se dava muito por gestos, olhares e outras sutilezas* que seu corpo apontava (Diário de Campo).

Esses dois elementos, enfatizados em negrito, foram os primeiros pontos da elaboração de um “enquadre de trabalho”. A construção de um repertório compartilhado possibilitava a exploração da escola a partir do desejo de Martin, mas também uma apresentação da escola (para o estagiário) sobre o modo como o menino percebia o território e as relações. Para além disso, a comunicação (gestual, por olhares) foi se constituindo como processo singularizado, um espaço de conexão entre a dupla e um “termômetro” do quanto as atividades/proposições potencializavam as experiências do menino ou se tornavam um fardo não sustentável. Esses aspectos, fundamentados em uma pesquisa de cunho cartográfico (considerado um fazer *juntocom*³), procuravam não posicionar os sujeitos da pesquisa como distantes ou sobrepostos (Perez et al, 2015).

Para além dessas prerrogativas éticas, que foram enquadradas no processo metodológico desenvolvido, cabe atentar que os nomes e identificação da escola foram alterados. Também foram seguidas as indicações de pesquisa com seres humanos (ainda que se trate de um processo de percurso de estágio), em consonância com as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos estabelecidas pelas Resoluções nº 466/2012 (Brasil, 2012) e nº 510/2016 (Brasil, 2016) do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Resultados e discussões

As demandas de inclusão no currículo escolar formal envolvem a incorporação de práticas pedagógicas voltadas ao acesso e à participação de todas/os as/os estudantes, considerando suas singularidades. Essa compreensão implica revisar conteúdos, métodos e formas de ensino, construindo processos acessíveis diante dos modos diversos de aprender (Santos; Mendes, 2021). Entretanto, o cotidiano de sala de aula pode oferecer desafios a essa proposição curricular. Ao longo do acompanhamento de Martin, percebeu-se que o ritmo intenso da sala de aula, com seus sons, movimentações e demandas constantes o desorganizava, deixando-o

irritado e, às vezes, agressivo.

Nessa conjuntura, o *trânsito pelo território* foi um dos primeiros elementos que possibilitaram alternativas a essas situações de incômodo e sofrimento em sala de aula. Seguindo o desejo de Martin por caminhar pelos diferentes ambientes da escola, sem finalidade ou objetivo definido, possibilitava-se uma fuga conjuntural. Contudo, esse caminhar foi sendo ressignificado pelo estagiário e pela professora, e assim reposicionado — enquanto cartografia. O percurso cartográfico em construção instigava produções de cuidado e estratégias propositivas de relação com o mundo, na esteira do que propunha Deligny: o registro dos percursos espontâneos das crianças pelo território.

Essa espontaneidade aparecia, com Martin, em um caminhar que foi tomando parte da rotina. Professora e estagiário, sensibilizados pelo desejo e curiosidade da criança sobre o espaço da escola (que possuía várias áreas verdes) e pautados pela percepção de que seria necessário partir dos interesses de Martin, estabeleceram como pauta comum *trabalhar no/com o território*. Aos poucos, a medida planejada foi realizar uma costura entre as caminhadas com as atividades pedagógicas previstas, de modo que o movimento pudesse ser integrado ao aprendizado e favorecer a participação do estudante nesse processo de forma mais tranquila e inventiva. Neste ponto do percurso, a presença de Martin se colocava como uma convocação para a elaboração de atividades que pudessem se estender para fora da sala.

Junto à professora elaboramos um projeto que aproximasse Martin das temáticas dos demais colegas e que possibilitasse a elaboração de uma rede entre Martin, as/os colegas e o território. O projeto se constituía em transitar pela escola e tirar fotos nos/dos espaços, fazendo um reconhecimento da arquitetura, das pessoas que ocupavam a escola, do que se fazia em seus espaços. No PEI desenvolvido para Martin, lia-se: “temos por objetivo, a partir do encontro de Martin com os espaços da escola, construir registros, identificações, estratégias e pertencimentos dos espaços, de forma que se constitua relações entre as temáticas abordadas pela turma, o desenvolvimento pessoal e comunitário, e o encontro com a rotina da escola e dos colegas”. Caminhávamos pela escola, fotografando especialmente natureza. Caminhamos observando detalhes, algumas coisas pequenas, que, na correria do dia, eu, como estagiário, não via (Diário de Campo).

Esse trânsito, nomeado *juntocom*, instaurou para quem usualmente é interpretado no lugar de “acompanhante” (o estagiário em Psicologia) certa desacomodação. A presença de Martin nesse tipo de movimento estabeleceu uma diferença dele para com outras formas de ocupação da escola (muitas vezes mais afeitas a uma educação na qual a meta, o percurso preestabelecido, é a tônica). A deriva, e a experiência de encontro (aparentemente despropositado) com o território compunha o projeto desenvolvido, tendo o espaço da escola como de experiência fora do tempo da tarefa, aberto para acontecimentos não previstos.

Era uma quinta-feira e fomos caminhar pelo colégio, especificamente na feira ecológica. Martin foi direto para a banca onde havia alguns brinquedos de madeira. Notando o movimento do menino, o vendedor oferece um brinquedo. No momento temi por uma desorganização. Esbocei um início de frase: – Acho melhor... (não). Em vão: o brinquedo já estava em suas mãos. Nesse momento olhei para os lados e me arrependi de falar, me senti

exposto. Na exploração dos espaços, os acontecimentos com Martin me faziam sentir as entrelinhas, as relações de força, que compunham o fazer enquanto estagiário (Diário de Campo).

Embora o estágio em Psicologia Escolar tenha potencial transformador, o risco de que ele se reduza a um instrumento de controle comportamental, em vez de ser um espaço de promoção da inclusão, é contundente — especialmente considerando a memória prescritiva sobre os fazeres na Educação e na Psicologia no século XX. Não por acaso, estudos sobre manejo de comportamento em escolas apontam que muitas intervenções focam excessivamente na modificação de condutas individuais, sem considerar os fatores estruturais — por exemplo, a falta de recursos, a formação docente inadequada ou a cultura escolar desigual (Yang et al, 2025). Como indicado na situação de campo, essa possível redução do estágio a um trabalho de controle aparece como um receio no cotidiano, demandando ao estagiário um trânsito pela fronteira (*ética*) entre o que seria cuidado ou contenção.

Os encontros no caminhar pela escola explicitavam os diferentes modos de habitar o território, e as formas múltiplas de relação entre os sujeitos envolvidos no espaço. Nessa conjuntura, a presença de Martin parecia fazer com que as maneiras de ocupação, antes invisibilizadas (tal qual o movimento das turmas, as filas organizadas para as atividades, a ocupação do espaço com brincadeiras mais livres ou pré-determinadas, assim como as expectativas dos comportamentos considerados apropriados), aparecessem, implicando o lugar da diferença/regulação das crianças. Na literatura, essa dinâmica tem sido compreendida a partir de noções como a de adultocentrismo, entendida como a perspectiva que coloca o mundo adulto como centro e referência para a organização da vida social e escolar (Sarmento, 2003).

O adultocentrismo não apenas estrutura os modos de governar o tempo e o espaço da infância, mas também define o que é considerado comportamento adequado, aprendizado válido e desenvolvimento “normal”. A escola, nesse sentido, tende a operar como um dispositivo que busca ajustar as crianças às expectativas de disciplina, atenção focada e rendimento. Quando essa lógica se cruza com a deficiência, o efeito regulador se intensifica. A criança com deficiência, e, em particular, aquela no espectro autista, passa a ser vista simultaneamente como alguém que “ainda não é adulto” e como alguém que “nunca será plenamente normal”, ocupando um lugar duplamente marcado pela tutela e pela correção (Veiga-Neto, 2000). A presença de Martin, ao *deslocar ritmos e expectativas*, tensionava essas formas de regulação adultocêntrica, abrindo brechas para pensar outras maneiras de habitar o espaço escolar, menos centradas na adaptação e mais abertas à experimentação, à escuta e ao convívio com a diferença.

Esse tipo de sensibilização, cuja perspectiva cartográfica colocou em pauta, se associa ao que Perez et al. (2021) apontam quanto às existências mínimas. Dessa forma, os pequenos trajetos realizados com autonomia por Martin se consolidavam como conquistas individuais para ele, mas também como conquistas coletivas entre estagiário de psicologia, professora e colegas de aula (visto que as descobertas de Martin pelo território davam subsídios para o acompanhamento educativo). Nesta conjuntura, as construções imagéticas de Martin (que possuía uma passada não regular) chamavam atenção da turma. As fotos tomavam enquadres não usuais,

remetendo a um modo de ver a multiplicidade do território da escola de maneira específica, um *zoiar*.

O *zoiar* é uma posição singular na qual o tempo e a atenção não se conjugam de modo hegemônico (Perez et al., 2015), rompendo com um território subjetivo no qual a linguagem e a palavra seriam dominantes (Deligny, 2015). O *zoiar*, que abria a experiência para cores e texturas possíveis no espaço da escola, convidava a turma a ampliar percepções de mundo. Esse movimento permitia compreender que, se por um lado a educação, em seus discursos e projetos, institui o corpo contido como modelo, o acompanhamento com Martin, por outro, nos instigava a produzir um conhecimento a partir de ações mínimas - na artesanaria do cotidiano.

As apresentações para a turma (sobre o percurso desenvolvido) eram, para Martin, um desafio. Um momento ansiogênico no qual o exercício era *construir um espaço coletivamente seguro* para a exposição das atividades de todas as crianças. Era um momento educativo relevante, de modo que se afirmavam estratégias específicas de cuidado, como fazer o máximo de silêncio possível e substituir os aplausos por um gesto de erguer os braços e sacudir em tom de admiração, demonstrando respeito à sensibilidade auditiva. Experiências como essa indicavam a inclusão como processo múltiplo, em que a corresponsabilidade se mostrava uma tônica (Gallo, 2002). Em consonância com isso, a literatura acadêmica em educação inclusiva destaca que observar a turma como um todo, e não apenas a criança com deficiência, evita práticas segregadoras e promove equidade (Carvalho; Campos, 2021), aspecto que deve ser contemplado em um planejamento escolar coletivizado (Mendes; Malheiro, 2020).

De todo modo, alguns momentos agudos podem demandar *estratégias de cuidado momentaneamente centrados no indivíduo*, e com Martin isso não era diferente. Uma preocupação eram os momentos de “desorganização”, descritos por profissionais da escola, usualmente, como transição brusca de comportamento, entre a suposta criança organizada e comportada à desorganizada e indisciplinada. Era usual que o causador fosse entendido como um evento estressor, estranho ou distinto à criança, no qual esta enfrentava um momento de mudança de comportamento (em que podia apresentar agressividade, raiva, agitação ou inquietação). Entretanto, muitas vezes, a própria desorganização se dava no que reconhecíamos como normal, de modo que o tensionamento das situações aparecia de forma mais contundente:

A turma gritava, pulava. Ouvia-se a professora: “pessoal, vamos cuidar do barulho, o Martin está incomodado”. No entanto, em geral, essas situações não terminavam da maneira desejada e, muitas vezes, Martin se “desorganizava”. Surgiam dúvidas sobre a melhor forma de abordar ou mediar esses momentos, especialmente diante de possíveis leituras restritivas sobre o sofrimento e a experiência das crianças (Diário de Campo).

Em sentido histórico, autores como Birman (2016) discutem o quanto comportamentos considerados estranhos e agressivos estão associados discursivamente ao sujeito “fora-de-si”, justificando, portanto, um conjunto de estratégias que o mantenham “dentro-de-si”. Na experiência com Martin a desorganização, por vezes, estava acompanhada de eventos como a mudança na rotina, mas também excesso de barulho supracitado ou uma atividade na qual ele se

sentia contrariado. Durante o período de trabalho cartográfico alguns momentos exigiram contenção física. Contudo, essa contenção frequentemente resultava em sensações e emoções negativas tanto para o estagiário quanto para Martin.

Estávamos sentados juntos na sala de aula, lendo um livro no qual apontava com o dedo os personagens para Martin identificar. Parecia desviar o olhar do livro, um pouco desconcentrado. Repetia a ele: “Martin, olha essa imagem aqui.” Tentando atraí-lo para o livro. Em seguida me olhou seriamente e desferiu um tapa em minha barriga. Segurei suas mãos colocando uma por cima da outra. Os colegas olharam atentamente com um tom de preocupação, mas também curiosos para saber o desfecho da situação. Continuei segurando as suas mãos por um bom tempo. Durante a contenção, deferia algumas palavras e frases de acolhimento e enquadre: vou segurar até tu te acalmar (...) Depois de algum tempo perguntei: posso te soltar? Ele responde: Soltar! (Diário de Campo).

A contenção, enquanto método, significa compreender os limites e as necessidades do sujeito que precisa ser contido (Paes et al, 2011). Baseia-se na perspectiva de que a criança estaria “transbordando”, de modo que o limite corporal significaria um suporte protetivo para ela e para os sujeitos envolvidos na cena. De toda forma, o uso da contenção com Martin colocava em pauta a linha tênue, para o estagiário, entre técnica de cuidado ou fuga do cuidado. Tratava-se de um manejo possível, necessário, ou de uma forma indevida, que extrapolava os limites do trabalho adequado, figurando como desacompanhamento? No processo cartográfico, em que a leitura institucional se faz presente, foi importante a compreensão da problemática da contenção como coletiva. Foi um disparador, portanto, para o compartilhamento do problema em rede, na atuação com a professora regente e com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) da organização.

Estávamos conversando sobre os manejos na contenção física do Martín. Então a educadora me sugeriu que, ao invés de realizar o contato corporal segurando as suas mãos, eu poderia tentar me distanciar dele e evitar o contato físico. Na semana seguinte realizei dessa forma a contenção, e o resultado foi diferente, tomei distância e pedi que ele ficasse sentado sozinho e fui conduzindo verbalmente a conduta. A sensação foi melhor, evitamos um desgaste.

Apesar da simplicidade (artesanal) do processo, aquilo que caberia denominar de um encontro minoritário nos possibilitava atentar para como a postura cartográfica colaborava para a compreensão das questões cotidianas com Martin, como a contenção, não enquanto aspectos isolados, mas de práticas que concerniam à *rede de cuidado escolar*. Nesse sentido, os encontros com a educadora inclusiva na sala de AEE e com a professora produziam novas perspectivas e ações no campo prático do estágio. O AEE, no contexto dessa escola, operou numa lógica de dentro para fora, cooperando na rede de cuidado de crianças de maneira descentrada da Sala de Recursos, elaborando em conjunto o plano educacional individualizado (PEI) que se estendeu para o território escolar.

A identificação dos eventos estressores, como no trabalho com o AEE, acabou por se tornar um eixo de mapeamento com Martin, mas se ramificou em uma outra estratégia, mais preventiva: o estabelecimento de algumas ancoragens de rotina. A apresentação das atividades do dia a serem realizadas, através de fichas com figuras,

reduzia em muito a ansiedade de Martin.

Eu pego as fichas da rotina e coloco sobre a sua mesa. Ele pega cada ficha e distribui conforme vou falando cada momento do dia. Em seguida, vai colocando em ordem: “atividade, música, lanche, pátio, recreio, atividade 2, saída (van)”. Eu sentia que a organização da rotina parecia se agenciar de forma adequada com o processo de trabalho com Martin, visto que, enquanto a cartografia produzia certa desterritorialização e descoberta, a marcação da rotina se fazia uma reterritorialização: entrada em território subjetivo estável e necessário (Diário de Campo).

O planejamento do dia produzia discernimento e responsabilização dos próprios processos por parte de Martin, como um *exercício de autogestão* no qual ele passou a ser exitoso. Permitia uma organização acerca das etapas do seu dia e, assim, viabilizava o desenvolvimento de noções de tempo e de espaço. Se certas desterritorializações se faziam necessárias para a experiência escolar (como a do diagnóstico ou a do trabalho individualizado), a criação de alguns pontos de ancoragem (de territorializações) se fazia fundamental.

Era uma terça-feira. O sinal da escola bateu às 18h, a mochila já estava pronta e disse a ele que estava na hora de ir embora. Na porta da sala se despediu da professora e dos colegas. Me direcionei caminhando com ele até a área externa. Ele, sem olhar para trás, seguiu no caminho até o ponto de encontro com a van (Diário de Campo).

O trabalho com Martin foi se mostrando com ramificações para além do cotidiano entre estagiário, professora e colegas. Como era de se esperar, a relevância do trabalho em rede passou a ter um vulto que abarcava a família – uma parcela fundamental da rede de cuidado do menino. Entretanto, ainda que se concebesse que o manejo realizado por parte do estagiário, assim como os relatórios desenvolvidos por ele, fosse necessário para o acompanhamento de Martin, a relação entre estagiário e família era organizada pela escola de maneira distante, indicando certa burocracia.

Enquanto decisão da Equipe Técnica da escola, estagiários não participavam de reuniões avaliativas entre professora e família. Essa situação se mostrava enraizada na cultura institucional da escola, sendo repetida e repassada como fato instituído em outros casos de estagiários e estagiárias. Nesse campo de discussão, Gallo (2002) se refere à educação maior enquanto uma lógica institucional alinhada a modelos de ordem macropolíticos e ações estratificadas, com limites cristalizados e fronteiras rígidas — que eventualmente transparecem na organização hierárquica dos papéis escolares.

A burocracia, que pode estabelecer fronteiras desnecessárias entre os chamados “acompanhantes”, “auxiliares”, “monitores”, está amparada por vezes em práticas e procedimentos responsáveis por reproduzir modos de agir restritos. Estratificando o que é, afinal, digno de ser registrado e discutido sobre o processo educativo (e quem pode participar dessa discussão), se deflagra a recusa de uma linha possível de coalisão — na qual o micropolítico construído na cartografia com Martin aparece como periférico (mesmo sendo uma grande fonte de discussão relacional, afetiva, emocional, cognitiva).

No que diz respeito ao processo formativo do profissional em Psicologia, perde-se uma oportunidade relevante: inscrever como parte do estágio o traquejo com as/os cuidadores. Sabe-se que o estágio em Psicologia Escolar desempenha papel fundamental no acompanhamento de crianças e jovens com deficiência (PCD), pois possibilita ao futuro psicólogo desenvolver práticas voltadas à promoção da aprendizagem, ao desenvolvimento socioemocional e à participação escolar. Não por acaso, a literatura científica destaca que intervenções psicopedagógicas e psicossociais realizadas no contexto escolar — quando articuladas com a equipe pedagógica e a família — contribuem para a redução de barreiras de cuidado, favorecendo processos de inclusão.

Para além disso, e na perspectiva de que a atuação deve ser supervisionada em campo, a participação do estagiário nas comunicações com a família permitiria alargar a compreensão sobre a complexidade das necessidades educacionais específicas e planejar estratégias de apoio individual e coletivo, fortalecendo tanto o processo de formação do estagiário quanto a garantia de direito à educação inclusiva e ao desenvolvimento integral (na prática cotidiana, onde a inclusão e a formação se dão de fato).

Considerações finais

De um histórico da Psicologia marcado fortemente pela norma/disciplina, o trabalho contemporâneo na área explicita a importância de gestos menores, no processo de cuidado artesanal. O reconhecimento dessa postura se mostra no percurso realizado: no trânsito pelo território e no trabalho coletivizado com a turma a partir da ocupação dos espaços escolares; na construção de uma ética de cuidado que se autoanalisa para não se reduzir a formas de contenção (corporais, mas também subjetivas); no deslocamento de certos ritmos de aprendizagem e expectativas majoritárias em educação (que impossibilitam o espaço de surpresa e assombro por parte das crianças); na construção de espaços seguros, enquanto demanda coletiva; assim como na atenção a manejos individuais, momentaneamente necessários.

São elementos indicativos tanto do processo inclusivo quanto do trabalho a ser desenvolvido em estágio, cada vez mais convocado a ser um processo equivalente a medidas de contenção e “terceirização” do cuidado escolar. Portanto, no sentido oposto a um trabalho individualista e de contenção, o percurso realizado mostra como a coletivização das questões educativas favorece o todo da escola, assim como reverbera em possibilidades de exercício autogestionado por parte de estudantes, como vimos acontecer no tempo de Martin. Fazendo referência às intervenções realizadas por Deligny, e aqui reiteramos, a carência não é das crianças, concebidas como “a parte” mas da conjuntura que deflagra — a partir do trabalho comprometido — quais linhas precisam ser fortalecidas no território escolar e para além dele.

Referências

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644496436>

ALVES, Fulvia Cristina do Carmo; BRANDÃO, Marileny Boechat Frauches; BACELAR JÚNIOR, Arilton Januário. **A medicalização da infância na contemporaneidade:** revisão integrativa. Mental, Barbacena, v. 13, n. 24, p. 1-25, 2021.

ALVES, Luciana Pires; PÉREZ, Carmen Lucia Vidal. **Linhas erráticas:** cartografias de um outro modo de existir na (vida e) escola. Childhood & Philosophy, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 575-594, 2018.

ANTUNES, Mitsuko Aparecido Makino. **Psicologia Escolar e Educacional:** história, compromissos e perspectivas. Psicologia escolar e educacional, São Paulo, v. 12, p. 469-475, 2008.

ARAUJO, Ana Gabriela Rocha; SILVA, Monica Aparecida da.; ZANON, Regina Basso. **Autismo, neurodiversidade e estigma:** perspectivas políticas e de inclusão. Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 27, p. e247367, 2023.

BRASIL, 2012. Ministério da Saúde; Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Diário Oficial da União, Brasília, DF. 2013 jun 13; Seção I:549.

BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/gsJpa>> Acesso em 30/11/2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Aprova a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) e institui o PEI. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 6 jul 2015. Disponível em: <https://encurtador.com.br/ND0Gj>. Acesso em: 30/11/2025.

BRASIL. **IBGE divulga censo sobre pessoas com deficiência no Brasil.** Disponível em: <<https://encurtador.com.br/d9tOv>>. Acesso em 29/11/2025.

BRASIL, 2016. Ministério da Saúde (BR); Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016.** Diário Oficial da União, Brasília, DF. 2016 maio 24; Seção I:44.

BRASIL. Decreto n.12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644496436>

Diário Oficial da União, Brasília, DF., 20 out 2025. Disponível em:
<<https://encurtador.com.br/gSJpa>> Acesso em 18/07/2026.

CARVALHO, Cândida Corrêa Cortes; CAMPOS, Mariano Henrique. **Aluno com deficiência:** educação especial ou inclusiva? Revista Aletheia, Canoas, v. 1, n. 1, 2021

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e antirracismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro Edições, 2024.

COSTA, Luciano Bedin da. **A cartografia parece ser mais uma ética (e uma política) do que uma metodologia de pesquisa.** Paralelo 31, Pelotas, v. 2, n. 15, p. 10, 10 dez. 2020.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Rizoma.** Trad.: Rafael Godinho. Lisboa: Assírio e Alvim, 2006.

DELIGNY, Fernand. **O aracniano e outros textos.** Trad.: Lara de Malimpensa. São Paulo: n-1 edições, 2015.

FACAS, Emílio Peres. **Sociedade da Performance e a falácia da liberdade no discurso neoliberal.** In: SOUZA-DUARTE, F.; MENDES, A.M.; FACAS, E.P. (Orgs.) Psicopolítica e Psicopatologia do Trabalho. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 63-75.

FERREIRA, Evandson Paiva. **A escola e os desafios contemporâneos, de Vera Mosé.** Revista Polyphonia, v. 24, n. 1, p. 223–232, 2013

GALLO, Sílvio. **Por uma Educação Menor.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 27 n. 2, p. 169-176, jul/dez. 2002.

GESSER, Marivete; DE MELLO, Anahí Guedes. **Estudos da Deficiência na Educação:** algumas contribuições para a realidade brasileira. Educação & Realidade, v. 49, 2024.

GESSER, Marivete; MORAES, Marcia. **Psicologia e políticas da deficiência:** ativismos, aleijamentos e a luta anticapacitista. Revista Psicologia Política, v. 24, 2024.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644496436>

GONÇALVES, Leticia Araujo Machado de. **Olhar pelas frestas: um estudo interseccional das trajetórias escolares de estudantes negros autistas na rede de ensino de Porto Alegre**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2025.

IVANOVICH, Ana Carolina Friggi; GESSER, Marivete. **Discapacidad y capacitismo: corrección de los cuerpos y producción de sujetos (a)políticos**. Quaderns de Psicologia, [S. l.], v. 22, n. 3, p. e1618, 2020.

LOURO, Guacira Lopes. **Os Estudos Queer e a Educação no Brasil: articulações, tensões, resistências**. Contemporânea-Revista de Sociologia da UFSCar, São Carlos, v. 2, n. 2, p. 363-363, 2012.

MEDRADO, Benedito; SPINK, Mary Jane; MÉLLO, Ricardo Pimentel. **Diários como atuantes em nossas pesquisas: Narrativas ficcionais implicadas**. In: SPINK, Mary Jane; BRIGAGÃO, Jacqueline; NASCIMENTO, Vanda; CORDEIRO, Mariana(Orgs.). A produção de informação na pesquisa social: Compartilhando ferramentas. São Paulo: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014. p. 273-294.

MENDES, Enicéia Gonçalves; MALHEIRO, Cícera Lima. **Sala de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado?**. In: MIRANDA, T. G.; GALVAO FILHO, T. A. (Orgs.). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 343-359.

PAES, Marcio Roberto; BORBA, Letícia de Oliveira; MAFTUM, Mariluci. **Contenção física de pessoas com transtorno mental: percepções da equipe de enfermagem**. Ciência, Cuidado e Saúde, Maringá, v.10, n.2, p.240-247, 2011.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. **Ora... ora... ora... a ética infantil e a pesquisacom as crianças e suas imagens**. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 16, n. 42, p. 49–69, 2015.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. FERREIRA, Helen Pereira; BARBOSA, Marcele Cristina Teixeira. **Existências mínimas: trapaçarias de um olhar aí. As práticas de um corpo sem órgãos**. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v. 23, n. 4, p. 863–881,

2021.

SILVA, Monalisa et al. **Revisitando a história da psicologia educacional e escolar no Brasil**. Cuadernos de Educación y Desarrollo, [S.l.], v. 16, n. 11, p. e6532-e6532, 2024.

VALEIRÃO, Kelin; OLIVEIRA, Avelino da Rosa de. **A escola enquanto instituição disciplinar**. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, 2009.

VERONESE, Lilian Aracy Affonso; MACHADO, Adriana Marcondes. **O pensamento institucionalista e a psicologia escolar: desassossegando as lógicas do cotidiano**. Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 26, p. e225808, 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 105–118.

SANTOS, Keisyani da Silva; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Ensinar a todos e a todos e a cada um em escolas inclusivas: a abordagem do ensino diferenciado**. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 40–50, 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar**. Estilos da clínica, São Paulo, v. 10, n. 18, p. 82-107, 2005.

YANG, Chuang; WANG, Tianjian; XIU, Qi. **Towards a Sustainable Future in Education: A Systematic Review and Framework for Inclusive Education**. Sustainability, Basel, v. 17, n. 9, p. 3837, 2025.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

¹ Utilizamos o termo “tom menor” na esteira do que explicitam Deleuze e Guattari (1976/2006). Os autores indicam que uma operação crítica demanda “eliminar os elementos estáveis e colocar tudo em variação contínua, e depois transpor em menor” (Ibid.: 106). A operação de menoração, nesse sentido, passaria pelo processo de desterritorializar, ou destemporalizar, aspectos fundamentais para os processos inclusivos.

² Segundo estudo recente sobre trajetórias escolares de estudantes negros autistas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA), entre os anos de 2009 e 2017, constata-se a invisibilidade desses sujeitos nos dados estatísticos, nas políticas públicas de inclusão e na literatura educacional brasileira (Gonçalves, 2025).

³ De acordo com Perez (2015) o conectivo “com” designa um posicionamento ético na pesquisa cartográfica que entende como um processo de co-implicação. Segundo a autora, a “pesquisacom e juntocom” implica numa ética com os sujeitos praticantes do/no território escolar, no qual o pesquisador e participante tecem juntos o campo que se faz.