

APRENDIZAGEM ATIVA NA EXTENSÃO EM PSICOLOGIA: FORMAÇÃO SOBRE MANEJO DE CRISES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANGELIK BARBOSA MARTINS¹; THÁVILA MIRANDA DA SILVA²; MÁRCIO ROCHA DAMASCENO³

¹Graduanda em Psicologia pelo Centro Universitário UNIFACIG. E-mail: 2610448@sempre.unifacig.edu.br

²Graduanda em Psicologia pelo Centro Universitário UNIFACIG. E-mail: 2610449@sempre.unifacig.edu.br

³Mestre em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local. Professor e Coordenador do Curso de Psicologia do Centro Universitário UNIFACIG. E-mail: marcirocha@sempre.unifacig.edu.br

RESUMO

Este artigo analisa uma experiência de aprendizagem ativa desenvolvida na disciplina Atividades Extensionistas I do curso de Psicologia do Centro Universitário UNIFACIG, vinculada ao projeto Direitos Humanos em Ação. A atividade foi realizada no CEMEI Maria da Penha Mota Miranda, em Lajinha, Minas Gerais, e teve como problema mobilizador as dificuldades relatadas pela equipe escolar para incluir crianças com transtorno do espectro autista e conduzir situações de desregulação emocional. O objetivo foi compreender como um percurso extensionista baseado em diagnóstico do território, estudo orientado, planejamento colaborativo e discussão de casos pode favorecer o protagonismo discente e a formação de profissionais da educação infantil. Trata-se de relato de experiência, de abordagem qualitativa e descritivo-reflexiva. O percurso envolveu visita diagnóstica e observação participante em 26 e 27 de março de 2026, diálogo com a equipe pedagógica, elaboração da intervenção e realização, em 25 de maio de 2026, de uma palestra-oficina para professores, cuidadoras, gestoras, supervisora e psicóloga. Após uma exposição dialogada sobre prevenção, diferenciação entre crise e outros comportamentos e estratégias de correção, os participantes analisaram oito situações-problema inspiradas no cotidiano escolar. A experiência evidenciou duas dimensões de aprendizagem ativa: as estudantes construíram conhecimentos ao investigar uma demanda real e propor uma resposta situada; os profissionais da escola mobilizaram saberes da prática para avaliar casos e formular alternativas de manejo. Os registros apontaram participação, compartilhamento de experiências e revisão de condutas, embora não tenha sido aplicado instrumento formal de avaliação. Conclui-se que a articulação entre extensão, problematização e estudo de casos aproximou teoria e prática e contribuiu para compreender o manejo de crises como responsabilidade coletiva, preventiva e comprometida com o direito à educação inclusiva.

Palavras-chave: Metodologias ativas; Extensão universitária; Educação inclusiva; Manejo de crises; Psicologia escolar.

ACTIVE LEARNING IN PSYCHOLOGY OUTREACH: TRAINING ON CRISIS MANAGEMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT

This article analyzes an active learning experience developed in the course Extension Activities I of the Psychology program at Centro Universitário UNIFACIG, as part of the Human Rights in Action project. The activity took place at CEMEI Maria da Penha Mota Miranda, in Lajinha, Minas Gerais, and addressed difficulties reported by school staff in including children with autism spectrum disorder and responding to emotional dysregulation. The objective was to understand how an outreach process based on local diagnosis, guided study, collaborative planning, and case discussion can promote student agency and support the professional development of early childhood educators. This is a qualitative, descriptive, and reflective experience report. The process included a diagnostic visit and participant observation on March 26 and 27, 2026, dialogue with the pedagogical team, intervention planning, and a lecture-workshop held on May 25, 2026, for teachers, caregivers, school administrators, a pedagogical supervisor, and a psychologist. After a dialogical presentation on prevention, distinctions between crises and other behaviors, and co-regulation strategies, participants analyzed eight problem situations based on everyday school experiences. The experience revealed two dimensions of active learning: students developed knowledge by investigating a real demand and

proposing a context-sensitive response, while school professionals drew on practice-based knowledge to evaluate cases and formulate management alternatives. Records indicated participation, exchange of experiences, and reconsideration of practices, although no formal evaluation instrument was applied. The experience suggests that combining outreach, problematization, and case-based learning brought theory and practice closer together and supported an understanding of crisis management as a collective and preventive responsibility committed to the right to inclusive education.

Keywords: Active learning; University outreach; Inclusive education; Crisis management; School psychology.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar não se efetiva apenas com a matrícula de crianças público-alvo da educação especial. Ela exige condições de participação, aprendizagem, proteção e pertencimento. Na educação infantil, esse compromisso envolve reconhecer os modos singulares de comunicação, interação e regulação emocional de cada criança, organizar rotinas compreensíveis e oferecer apoio aos profissionais que acompanham o cotidiano escolar. A Lei Brasileira de Inclusão estabelece o direito a um sistema educacional inclusivo e à eliminação de barreiras que restrinjam a participação da pessoa com deficiência (Brasil, 2015). A Base Nacional Comum Curricular também situa as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes da educação infantil, o que requer práticas capazes de acolher diferentes formas de participação (Brasil, 2018a).

Apesar desses marcos, as equipes escolares ainda relatam insegurança diante de comportamentos intensos, sobretudo quando há risco, sobrecarga sensorial, dificuldades de comunicação ou mudanças abruptas na rotina. A associação automática entre crise e diagnóstico pode reforçar estigmas e deslocar para a criança a responsabilidade por barreiras presentes no ambiente. As Diretrizes para Prevenção e Cuidado em Situações de Crise nos Ambientes Escolares ressaltam que a crise deve ser compreendida por sua natureza e pelo risco envolvido, e não como característica de um diagnóstico. O documento também enfatiza a prevenção, o vínculo, a previsibilidade e a atuação coletiva como bases do cuidado (Sorocaba, 2026).

Esse problema chegou à disciplina Atividades Extensionistas I do curso de Psicologia do Centro Universitário UNIFACIG por meio de uma atividade do projeto Direitos Humanos em Ação. Duas estudantes visitaram o CEMEI Maria da Penha Mota Miranda, no município de Lajinha, Minas Gerais, observaram uma turma do maternal e ouviram profissionais da instituição. A demanda identificada não se restringia ao comportamento das crianças. Ela incluía a necessidade de apoio técnico para que professores e cuidadoras pudessem interpretar sinais de desregulação, prevenir situações críticas e agir de forma coerente, sem recorrer a respostas punitivas ou excludentes.

A experiência ofereceu uma oportunidade de aprendizagem ancorada em um problema real. Em vez de receberem um tema previamente delimitado e reproduzirem conteúdos, as estudantes precisaram observar o território, formular o problema, buscar referências, dialogar com a psicóloga e a coordenação da escola, planejar uma ação e conduzi-la com profissionais experientes. Esse percurso aproxima-se das metodologias ativas, entendidas como propostas que atribuem ao estudante responsabilidade na investigação e na construção de respostas, com mediação docente e reflexão sobre a prática (Berbel, 2011; Bacich; Moran, 2018).

A própria intervenção também adotou uma estratégia ativa. Depois da exposição dialogada, os profissionais analisaram oito situações-problema inspiradas no cotidiano escolar. A discussão de casos deslocou os participantes da posição de ouvintes para a de intérpretes e formuladores de alternativas. Seus saberes profissionais passaram a compor a formação, permitindo confrontar condutas habituais com conceitos de prevenção, correção, segurança e garantia de direitos.

O objetivo deste artigo é analisar como um percurso extensionista baseado em diagnóstico da realidade, problematização e discussão de casos favoreceu o protagonismo discente e a aprendizagem colaborativa de profissionais da educação infantil. De modo específico, o texto descreve as etapas da experiência, discute os fundamentos do manejo de crises no contexto escolar, identifica as contribuições pedagógicas da estratégia e apresenta uma proposta de continuidade formativa. O foco não está em avaliar clinicamente crianças ou generalizar resultados, mas em compreender os processos de aprendizagem produzidos pela intervenção e seus limites.

2 APRENDIZAGEM ATIVA EXTENSÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

2.1 Aprendizagem a partir de problemas reais

Metodologias ativas não correspondem a uma técnica única. O elemento comum é a organização de situações em que o estudante precisa mobilizar conhecimentos para investigar, decidir, produzir e avaliar, em vez de apenas acompanhar uma exposição. Berbel (2011) destaca que a problematização pode ampliar a autonomia quando parte de uma realidade observada e conduz o estudante à reflexão e à intervenção. Bacich e Moran (2018) acrescentam que a atividade precisa estar vinculada a objetivos de aprendizagem claros e à mediação docente; a participação, isoladamente, não assegura aprendizagem.

A extensão universitária favorece esse movimento porque coloca a formação em relação com demandas sociais concretas. A Resolução CNE/CES nº 7/2018 define a extensão como processo interdisciplinar, político-educacional, cultural, científico e tecnológico que

promove interação transformadora entre as instituições de ensino superior e outros setores da sociedade (Brasil, 2018b). Nessa perspectiva, a comunidade não é cenário para aplicação de um conhecimento pronto. Ela participa da definição do problema e oferece saberes que modificam a compreensão acadêmica sobre ele.

No percurso relatado, a demanda foi construída por aproximações sucessivas. As estudantes não chegaram à escola com uma palestra previamente definida. A observação da turma, a conversa com a pedagoga e a coordenação e o diálogo posterior com a psicóloga da instituição permitiram reconhecer uma questão central: a equipe necessitava de referências e estratégias para responder a situações de desregulação e sustentar a participação de crianças com necessidades diversas. Essa escuta orientou o estudo e a escolha do formato da ação.

A aprendizagem experiencial também ajuda a interpretar o percurso. Para Kolb (1984), aprender com a experiência envolve um ciclo no qual a vivência concreta é examinada, conceitualizada e transformada em novas possibilidades de ação. Na atividade extensionista, a visita produziu situações concretas; a orientação e o estudo favoreceram a análise; a oficina exigiu organizar conceitos; e o encontro com a equipe escolar devolveu novas questões às estudantes. O valor pedagógico não esteve apenas na realização da palestra, mas no movimento reflexivo entre cada etapa.

2.2 Inclusão e manejo de crises como garantia de direitos

A educação inclusiva exige que a escola reconheça barreiras e produza apoios. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência determina que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional em razão da deficiência e que recebam o apoio necessário para sua participação (Brasil, 2009). A Lei nº 13.146/2015 reafirma a responsabilidade do poder público e das instituições educacionais pela oferta de recursos de acessibilidade e pela adoção de medidas individualizadas e coletivas que favoreçam o desenvolvimento acadêmico e social (Brasil, 2015).

Aplicada às situações de crise, essa perspectiva altera a pergunta dirigida ao comportamento. Em lugar de considerar apenas o que a criança fez, torna-se necessário investigar o que ocorreu antes, quais demandas estavam presentes, que barreiras de comunicação ou sensoriais podem ter contribuído e quais respostas do ambiente ampliaram ou reduziram a desorganização. As diretrizes de Sorocaba (2026) orientam que a prevenção preceda a intervenção e que o manejo preserve dignidade, segurança e vínculo.

Também é necessário evitar o uso indiscriminado da palavra crise. Gritos, recusa, choro e agitação podem indicar sofrimento ou necessidade de apoio, mas não possuem

automaticamente a mesma gravidade nem demandam as mesmas condutas. O material de referência define critérios de risco e magnitude para diferenciar episódios críticos de outros comportamentos e adverte que respostas físicas somente se justificam diante de risco claro, atual e iminente (Sorocaba, 2026). Essa distinção protege a criança de intervenções desproporcionais e ajuda a equipe a planejar respostas graduadas.

A formação realizada tratou a diferenciação entre crise e birra como recurso didático, sem reduzir a análise a uma oposição rígida. Mesmo comportamentos com função de obter algo exigem mediação respeitosa, sustentação de limites e apoio ao desenvolvimento emocional. Durante uma crise, por outro lado, argumentações longas, exigências cognitivas e reprimendas tendem a ser pouco úteis. A prioridade passa a ser reduzir estímulos, assegurar proteção, falar de maneira breve e estável e oferecer presença regulada até que a criança recupere condições de comunicação e participação (Sorocaba, 2026).

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA EXPERIÊNCIA

O artigo caracteriza-se como relato de experiência extensionista, com abordagem qualitativa e descritivo-reflexiva. O objeto de análise é o processo pedagógico desenvolvido pelas estudantes e pelo professor orientador, desde a aproximação com a escola até a realização da formação. Foram utilizados como fontes o relato escrito das estudantes, os registros da visita, a descrição da intervenção e a análise reflexiva produzida após a atividade. Não houve aplicação de questionário, entrevista de pesquisa ou instrumento padronizado de avaliação.

A experiência ocorreu no primeiro semestre de 2026, no âmbito da disciplina Atividades Extensionistas I, vinculada ao projeto Direitos Humanos em Ação do curso de Psicologia do Centro Universitário UNIFACIG. O campo foi o CEMEI Maria da Penha Mota Miranda, em Lajinha, Minas Gerais. A ação foi conduzida por duas graduandas, com orientação docente e interlocução da coordenação e da psicóloga da instituição. O público da formação reuniu professores, cuidadoras, diretoras, coordenadoras, supervisora pedagógica e psicóloga. Os registros disponíveis não informam o número total de participantes, razão pela qual esse dado não é apresentado.

O percurso foi organizado analiticamente em quatro movimentos: leitura do contexto; definição e estudo do problema; planejamento da ação; e realização da palestra-oficina. Essa organização não pretende atribuir linearidade absoluta à experiência. O diálogo com a escola atravessou todas as etapas e levou a ajustes na delimitação do tema e na linguagem utilizada.

3.1 Leitura do contexto escolar

Nos dias 26 e 27 de março de 2026, as estudantes acompanharam a rotina de uma turma do maternal, composta por crianças de três anos. Conforme os relatos institucionais disponíveis, havia uma criança com diagnóstico de transtorno do espectro autista e duas em processo de investigação do desenvolvimento. Esses dados foram considerados apenas para compreender a demanda apresentada pela escola; o trabalho não realizou avaliação diagnóstica nem coletou informações individualizadas sobre as crianças.

A observação participante concentrou-se na organização da rotina, nas propostas pedagógicas, nas transições entre espaços e nas formas de participação. A pedagoga e a coordenação relataram dificuldades para conduzir momentos em que algumas crianças corriam, vocalizavam intensamente, recusavam comandos ou não permaneciam em atividades que exigiam espera e escuta prolongada. No recreio e nos deslocamentos, a necessidade de acompanhamento próximo despertava preocupação com a segurança.

Ao mesmo tempo, foram observadas respostas mais favoráveis em atividades concretas, lúdicas e visuais, como pintura e colagem. Nessas situações, as crianças demonstravam maior interesse e permanência. O contraste ajudou a deslocar a análise de uma explicação centrada em falta de limite para uma investigação das relações entre demanda pedagógica, comunicação, previsibilidade, ambiente e possibilidades de engajamento. Essa mudança de foco foi decisiva para formular o problema de intervenção.

3.2 Estudo e planejamento da intervenção

Depois da visita, as estudantes discutiram os registros com o professor orientador e dialogaram com a psicóloga e a coordenação da escola. O tema manejo de crises foi escolhido porque reunia duas necessidades: oferecer critérios para compreender episódios de desregulação e ampliar o repertório preventivo dos profissionais. O planejamento procurou evitar uma abordagem que vinculasse crise exclusivamente ao transtorno do espectro autista. Embora a demanda inicial estivesse relacionada à inclusão de crianças com TEA, as estratégias foram apresentadas como recursos de cuidado aplicáveis a diferentes crianças e situações.

A ação combinou exposição dialogada e análise de casos. A primeira parte organizou conceitos básicos: sinais prévios, possíveis disparadores, diferenças entre crise e outros comportamentos, papel do adulto na correção, redução de estímulos, comunicação breve, proteção e reorganização pós-crise. A segunda parte foi planejada para que os profissionais pudessem interpretar situações próximas de sua realidade e discutir respostas possíveis.

Foram elaborados oito casos práticos. Cada caso apresentava uma situação escolar, indícios observáveis e um ponto de decisão para a equipe. O objetivo não era encontrar uma única resposta correta, mas identificar riscos, reconhecer informações ausentes, levantar hipóteses contextuais e propor medidas proporcionais. Essa estrutura converteu conceitos em problemas profissionais e criou espaço para que o conhecimento dos participantes orientasse a discussão.

3.3 Realização da palestra oficina

A palestra-oficina ocorreu em 25 de maio de 2026. Participaram diferentes segmentos da escola, condição relevante porque a prevenção e o manejo de crises dependem de coerência institucional. Uma resposta conhecida apenas por um profissional tende a se fragilizar quando a criança circula entre sala, pátio, alimentação, higiene e demais espaços. A presença conjunta de docentes, cuidadoras, equipe gestora, supervisão e psicologia permitiu discutir responsabilidades compartilhadas.

Após a apresentação inicial, os participantes foram organizados em grupos e receberam os casos. As discussões mobilizaram experiências do cotidiano e produziram diferentes interpretações sobre sinais, riscos e alternativas de ação. Na socialização, as estudantes atuaram como mediadoras: retomaram os conceitos quando necessário, perguntaram pelas razões das escolhas e relacionaram as propostas aos princípios de segurança, vínculo e inclusão.

A dinâmica buscou manter o caso aberto o suficiente para provocar análise. Perguntas orientadoras incluíram: o que pode ter antecedido a situação; quais sinais indicam aumento de tensão; há risco imediato; o que pode ser reduzido ou reorganizado no ambiente; quem deve permanecer como adulto de referência; o que precisa ser registrado; e como favorecer o retorno da criança à atividade. Esse roteiro aproximou a formação de um raciocínio situacional, evitando listas descontextualizadas de procedimentos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Protagonismo discente e articulação entre teoria e prática

O primeiro resultado pedagógico foi a transformação de uma demanda ampla em um problema de intervenção delimitado. A visita poderia ter produzido apenas uma descrição de dificuldades atribuídas às crianças. Contudo, a orientação levou as estudantes a examinar também as condições pedagógicas, a preparação dos adultos e a organização ambiental. Esse

movimento exigiu selecionar informações, reconhecer limites do próprio conhecimento e buscar referências compatíveis com a realidade observada.

O protagonismo discente apareceu em decisões concretas: negociação do tema com a instituição, construção do conteúdo, elaboração dos casos, condução dos grupos e síntese das discussões. Essas ações requereram mais do que domínio conceitual. Foi necessário traduzir termos técnicos, considerar diferentes funções profissionais e responder a perguntas sem assumir uma posição de autoridade clínica sobre crianças que não haviam sido avaliadas. A mediação docente sustentou o processo ao ajudar a delimitar o objeto e revisar a coerência entre demanda, conteúdo e método.

A experiência confirma a contribuição da problematização para a autonomia, desde que acompanhada de orientação e critérios. Berbel (2011) assinala que o envolvimento com problemas reais pode mobilizar participação e compromisso. No caso analisado, a realidade escolar ofereceu consequência e destinatário ao estudo: as escolhas feitas pelas estudantes afetavam a utilidade da formação. O conhecimento deixou de ser preparado apenas para avaliação acadêmica e passou a responder a interlocutores concretos.

Também houve aprendizagem interdisciplinar. A intervenção articulou Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia Escolar, Direitos Humanos, Educação Inclusiva e Planejamento Pedagógico. Essa articulação não ocorreu pela justaposição de conteúdos, mas pela necessidade de compreender uma situação que atravessava várias áreas. A extensão funcionou, assim, como espaço de integração curricular.

4.2 Discussão de casos e aprendizagem colaborativa da equipe

O segundo resultado foi a participação ativa dos profissionais. Os registros indicam que a análise dos oito casos gerou opiniões diversas e relatos de situações vividas na escola. Essa participação sugere que os casos funcionaram como mediadores entre o conteúdo apresentado e o repertório da equipe. Ao reconhecer elementos do cotidiano, os profissionais puderam comparar condutas e explicitar dúvidas que dificilmente apareceriam em uma exposição exclusivamente teórica.

A discussão de casos é adequada a problemas que dependem de contexto e julgamento profissional. Ela permite examinar indícios, considerar alternativas e antecipar efeitos sem expor uma criança real. No encontro, as respostas não foram tratadas como receitas. A mesma conduta poderia ser apropriada em uma situação e inadequada em outra, conforme o nível de risco, os sinais prévios, a comunicação da criança e os recursos disponíveis. Essa complexidade favoreceu a argumentação e a construção coletiva de critérios.

A composição multiprofissional ampliou a análise. Professoras e cuidadoras conheciam momentos distintos da rotina; gestoras e supervisora consideravam fluxos e responsabilidades; a psicóloga contribuía com leitura técnica e continuidade institucional. Quando esses saberes foram colocados em diálogo, o manejo deixou de aparecer como incumbência isolada de quem está mais próximo da criança no momento crítico.

Esse formato é coerente com a aprendizagem ativa porque o conteúdo foi mobilizado para interpretar e decidir. Bacich e Moran (2018) lembram que a atividade precisa produzir operações cognitivas relevantes, não apenas movimento ou interação. Nos casos, os participantes precisaram distinguir observação de interpretação, avaliar risco, justificar prioridades e elaborar respostas. A socialização tornou visíveis os critérios utilizados e permitiu revisão coletiva.

4.3 Manejo de crises como prática preventiva e inclusiva

A formação contribuiu para reposicionar o manejo de crises. O tema costuma ser procurado quando os profissionais desejam saber o que fazer no pico de um episódio. A intervenção procurou mostrar que a maior parte do trabalho ocorre antes: conhecer a criança, identificar sinais, oferecer previsibilidade, adaptar demandas, organizar o ambiente e fortalecer vínculos. As diretrizes consultadas afirmam que práticas preventivas podem reduzir frequência e intensidade das situações de crise, embora não eliminem sua ocorrência (Sorocaba, 2026).

Outro deslocamento foi separar crise de diagnóstico. Nem toda criança com TEA apresenta crises, e crianças sem esse diagnóstico podem vivenciar desregulação intensa. Associar automaticamente o comportamento ao transtorno reduz a investigação de fome, cansaço, dor, sobrecarga sensorial, dificuldade de comunicação, transições ou demandas incompatíveis com o momento da criança. A leitura contextual favorece intervenções menos estigmatizantes e mais úteis.

A distinção entre crise e birra foi utilizada como ponto de partida, mas a discussão indicou que ambas requerem postura adulta regulada. Na crise, a prioridade é segurança e redução de estímulos; em comportamentos intencionais, limites claros e coerentes podem ser necessários. Em nenhum dos casos humilhação, ameaça ou exposição pública constituem recurso educativo. O Estatuto da Criança e do Adolescente protege a integridade física, psíquica e moral, a imagem e a dignidade da criança (Brasil, 1990).

O direito à permanência também precisa orientar as decisões. Solicitar repetidamente que a família retire a criança após episódios difíceis pode converter uma medida excepcional

em barreira de acesso. A escola deve planejar apoios para que, recuperadas as condições de segurança e participação, a criança possa retornar à rotina. A equipe necessita de fluxos institucionais, definição de papéis e registros objetivos que permitam aprender com os episódios e revisar o planejamento.

4.4 Limites da experiência

A principal limitação foi a ausência de avaliação formal. Não foram utilizados instrumentos antes e depois da formação, registro estruturado das respostas aos casos ou acompanhamento longitudinal das mudanças na rotina escolar. Por isso, não é possível afirmar que a intervenção modificou práticas ou reduziu episódios. Os resultados apresentados referem-se ao processo formativo observado: adesão à discussão, compartilhamento de experiências e formulação de alternativas durante o encontro.

O artigo também se baseia em registros produzidos para fins acadêmicos e extensionistas, que não continham número total de participantes nem descrição integral dos oito casos. A reconstrução analítica respeitou essas lacunas. Futuras ações devem planejar a documentação desde o início, preservando a privacidade das crianças e dos profissionais, e utilizar indicadores compatíveis com o caráter educativo da atividade.

Outra limitação é a duração pontual da oficina. Manejo de crises envolve competências que não se consolidam em um encontro único. A equipe precisa revisar protocolos, observar situações, discutir registros e receber apoio continuado. A palestra-oficina pode abrir um processo, mas não substitui formação permanente nem políticas institucionais de inclusão.

5 PROPOSTA DE CONTINUIDADE FORMATIVA

Como desdobramento da experiência, propõe-se um módulo de formação continuada com quatro encontros. A proposta mantém o estudo de casos como eixo e acrescenta observação entre encontros, registros breves e devolutivas coletivas. O objetivo é transformar a formação pontual em ciclo de planejamento, aplicação e revisão (Quadro 1).

Quadro 1 – Proposta de encontros

Encontro	Foco	Estratégia ativa	Produto
1	Inclusão, direitos e compreensão contextual das crises	Análise de uma situação-problema e mapa de barreiras e apoios	Critérios comuns para observar e descrever situações

Encontro	Foco	Estratégia ativa	Produto
2	Sinais prévios, disparadores e prevenção	Leitura de registros fictícios e construção da escalada da crise	Checklist de sinais e estratégias preventivas
3	Corregulação, segurança e comunicação	Simulação orientada de decisões e análise coletiva	Fluxo de atuação com papéis definidos
4	Pós-crise, registro e revisão das práticas	Discussão de registros anonimizados e plano de melhoria	Protocolo local e agenda de acompanhamento

Fonte: elaborado pelos autores (2026).

No primeiro encontro, a equipe analisaria uma situação na qual uma criança encontra dificuldade em participar de uma atividade coletiva. O grupo deveria separar características individuais, demandas da tarefa e barreiras do ambiente. O produto seria uma linguagem comum para descrever fatos sem rótulos. Essa etapa reduziria interpretações moralizantes e prepararia a equipe para registrar antecedentes e respostas.

O segundo encontro trataria da escalada da crise e da prevenção. A partir de registros fictícios, os participantes identificariam sinais de calma, disparadores, agitação, aceleração, pico, desaceleração e recuperação. Em seguida, relacionariam cada fase a objetivos do adulto e estratégias proporcionais. A atividade mostraria que condutas adequadas no início podem ser ineficazes ou invasivas no pico, e vice-versa.

O terceiro encontro utilizaria simulações breves. Os participantes receberiam informações progressivas e precisariam decidir quem permanece com a criança, como reduzir estímulos, como proteger o grupo, quando chamar apoio e o que evitar. A simulação seria interrompida para análise, sem encenação física de contenção. O foco estaria na comunicação, na coordenação entre profissionais e na segurança.

O quarto encontro examinaria o período posterior. Registros anonimizados ajudariam a discutir acolhimento da criança, recomposição do grupo, comunicação com a família, retorno à atividade e revisão preventiva. A equipe elaboraria um fluxo local compatível com suas atribuições e recursos. O módulo deveria ser acompanhado por avaliação simples: questionário de conhecimentos e autoeficácia antes e depois, ficha de reação ao encontro e revisão de registros institucionais em período definido.

A proposta também pode integrar novas turmas de Psicologia. Estudantes poderiam apoiar a elaboração de materiais, observar encontros e analisar dados educacionais não identificáveis sob supervisão. Essa continuidade preservaria a reciprocidade da extensão: a

escola receberia acompanhamento, enquanto a universidade teria um campo de aprendizagem e produção de conhecimento vinculado às necessidades do território.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência no CEMEI Maria da Penha Mota Miranda mostrou que uma atividade extensionista pode constituir uma estratégia de aprendizagem ativa quando parte da escuta do território e exige dos estudantes investigação, planejamento, intervenção e reflexão. O problema real conferiu direção ao estudo e responsabilidade às escolhas. A atuação das graduandas não se limitou à apresentação de conteúdo: elas precisaram construir uma resposta situada e mediar o diálogo com profissionais que já possuíam conhecimento sobre a rotina escolar.

A palestra-oficina ampliou essa lógica ao incorporar discussão de casos. Os profissionais mobilizaram experiências, confrontaram interpretações e elaboraram alternativas. A participação multiprofissional reforçou que prevenção e manejo de crises dependem de linguagem comum, papéis definidos e respostas coerentes. A estratégia favoreceu a passagem de uma pergunta centrada no controle do comportamento para uma análise de sinais, barreiras, risco, vínculo e participação.

Os registros não permitem medir impacto na prática escolar, e esse limite precisa ser mantido. Ainda assim, a experiência oferece indícios pedagógicos relevantes para o dossiê: diagnóstico participativo, estudo orientado e casos contextualizados podem aproximar universidade e escola, fortalecer o protagonismo discente e valorizar o saber dos profissionais. A continuidade requer formação em ciclos, avaliação planejada e construção de protocolos locais que preservem a dignidade e o direito à educação inclusiva.

O manejo de crises, nesse enquadramento, não é um conjunto de técnicas aplicadas a uma criança considerada problema. É uma responsabilidade institucional de compreender necessidades, prevenir situações evitáveis, proteger quando houver risco e restabelecer condições de pertencimento e aprendizagem. Ao trabalhar esse tema por meio da extensão, a formação em Psicologia se aproxima de seu compromisso ético e social e oferece aos estudantes a possibilidade de aprender com a realidade sem reduzir sua complexidade.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. DOI: 10.5433/1679-0383.2011v32n1p25.

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, 26 ago. 2009. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 21 set. 2026.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 21 set. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 21 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 21 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 7**, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 19 dez. 2018b.

KOLB, David A. **Experiential learning**: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984.

SOROCABA. Secretaria da Educação. **Diretrizes para prevenção e cuidado em situações de crise nos ambientes escolares**. Sorocaba: Secretaria da Educação, 2026.