



# Diretrizes para **Prevenção e Cuidado em Situações de Crise** nos Ambientes Escolares

*Secretaria da  
Educação*



**Prefeitura de  
SOROCABA**

CIDADE HUMANIZADA E INOVADORA

# **Diretrizes para Prevenção e Cuidado em Situações de Crise nos Ambientes Escolares**



## **Prefeito em exercício**

Fernando Martins da Costa Neto

## **Secretário da Educação**

Fernando Marques da Silva Filho

## **Coordenadora Administrativa**

Andréa Picanço Souza Tichy

## **Gestora de Desenvolvimento Educacional**

Michele Regina Oliveira Loriani

## **Divisão de Educação Especial**

Rafael Antonio Fernandes

Andréia Cardoso Avallone

Jessica Pinheiro Mimi

## **Comissão Organizadora**

Alcilézia Nunes Mendes de Godoy - Assistente Social

Ana Claudia Moron Betti - Terapeuta Ocupacional

Angela dos Santos Costa - Fonoaudióloga

Cristiane Dal Pozzo e Santos - Fonoaudióloga

Diego de Moraes Benegas - Diretor de escola

Erica Monteiro Nunes Bastida - PEB I

Fernanda Muraro de Castro - Psicóloga

Gisele Maria Pelarini - PEB I

Jaqueline Latance Amorim Oliveira - Supervisora de Ensino

Juliana Garcia de Brito de Lima e Silva - Assistente Social

Liliam Ghiraldi Cesar - Nutricionista

Luis Gustavo Rodrigues Marcondes - Supervisor de Ensino

Moisés Luiz Andrade Rodrigues - Psicólogo

Priscila Gomes Pereira de Albuquerque - Assistente Social

Sandra Saleti Batista de Pádua - Assistente Social

Silvana Queiroz Castanho - Orientadora Pedagógica

Silvana Rondello Bueno - Vice-diretora de escola

Sulamita Silva Santos - Diretora de escola

Thais Helena Bannwart de Araujo - Psicóloga

Thalita Cristina Siqueira Fontes - Terapeuta Ocupacional

Valéria Cristina Carneiro Timoteo de Oliveira - Assistente Social

## **Colaboração Especial**

Alexandre Moreira de Ataíde - Assessor de Gabinete

Ana Paula Libório Arruda - Supervisora de Ensino

Karoline Meleiro do Nascimento - Diretora de escola

Luciana Maria Bálsamo - Supervisora de Ensino

Patrícia Oliveira Cardoso - Orientadora Pedagógica

Reisivan Batista dos Santos - Diretor de escola

Suelen Gregatti da Igreja - Orientadora Pedagógica



Antes que o grito nasça no silêncio,  
há um olhar que pede tradução.  
Prevenir crises é semear escuta  
no terreno vivo da cooperação.

É perceber o passo inquieto,  
o caderno fechado, a respiração apressada,  
é oferecer pausa antes do tropeço,  
é cuidar da alma com ação planejada.

Na escola, cada gesto ensina:  
o tom de voz, o tempo de esperar,  
o respeito que se faz rotina,  
a arte de tecer o dialogar.

Convivência boa não é acaso,  
é construção de todo dia:  
é combinado com sentido e afeto,  
é limite demonstrado com empatia.

Prevenir é acolher sinais,  
é organizar o espaço e a emoção,  
é dar previsibilidade aos passos  
e segurança ao coração.

E assim, entre combinados,  
a escola floresce em união.  
Menos crises, mais encontros,  
mais respeito e compreensão.

Porque educar é mais que ensinar!  
É cultivar um chão de confiança,  
onde cada criança e adolescente  
aprende a conviver com esperança.

**Ana Paula Libório Arruda**



## **APRESENTAÇÃO**

Prezada Equipe Escolar,

A Secretaria Municipal da Educação apresenta à Rede Municipal de Ensino de Sorocaba as *Diretrizes para Prevenção e Cuidado em Situações de Crise nos Ambientes Escolares*, documento construído com responsabilidade técnica, escuta qualificada e compromisso institucional com a proteção integral dos nossos estudantes.

Sabemos que o cotidiano escolar é atravessado por desafios complexos que exigem preparo, sensibilidade e atuação articulada. As situações de crise, quando ocorrem, demandam respostas organizadas, fundamentadas na ciência do desenvolvimento humano, no respeito aos direitos das crianças e adolescentes e na corresponsabilidade de toda a comunidade escolar.

Este material reafirma um princípio essencial: a prevenção deve preceder a intervenção. O fortalecimento do vínculo, a organização de rotinas previsíveis, o desenvolvimento de competências socioemocionais e o planejamento pedagógico intencional constituem as bases para a construção de ambientes seguros, acolhedores e promotores de aprendizagem.

Ao mesmo tempo, reconhecemos que a equipe escolar precisa de parâmetros claros para agir com segurança e coerência quando situações críticas se apresentam. Por isso, este documento oferece diretrizes objetivas, fluxos de decisão e orientações institucionais que conferem previsibilidade às ações, preservam a dignidade dos estudantes e garantem respaldo aos profissionais.

Reforçamos que o cuidado nas situações de crise não é atribuição isolada de um único profissional. Trata-se de um compromisso coletivo que envolve gestão escolar, docentes, equipes de apoio, famílias e a própria Secretaria, em permanente diálogo intersetorial.

# Diretrizes para **Prevenção e Cuidado em Situações de Crise** nos Ambientes Escolares



Nosso objetivo é fortalecer a cultura preventiva da rede municipal, assegurando que cada unidade escolar esteja preparada para atuar com responsabilidade, equilíbrio e humanidade, protegendo a vida, a integridade física e emocional e o direito à aprendizagem de todos.

Seguimos juntos na construção de uma educação pública cada vez mais segura, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento integral dos nossos estudantes.

Fernando Marques  
Secretário da Educação



## SUMÁRIO

|                                                                                                                                      |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>APRESENTAÇÃO.....</b>                                                                                                             | <b>4</b>  |
| <b>SUMÁRIO.....</b>                                                                                                                  | <b>6</b>  |
| <b>1 INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                                             | <b>3</b>  |
| 1.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS ESTUDANTES COMO SUJEITOS<br>HISTÓRICOS E DE DIREITOS.....                                                | 5         |
| 1.2 BNCC E CURRÍCULO PAULISTA: DESENVOLVIMENTO INTEGRAL E<br>COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA CONDUÇÃO DAS SITUAÇÕES DE<br>CRISE..... | 7         |
| <b>2 POR QUE É IMPORTANTE COMPREENDER O QUE É UMA CRISE?.....</b>                                                                    | <b>9</b>  |
| <b>3 CONSIDERAÇÕES DAS NEUROCIÊNCIAS - UM OLHAR SOBRE AS CRISES...<br/>14</b>                                                        |           |
| 3.1 O que acontece no cérebro durante a crise?.....                                                                                  | 14        |
| <b>4 A IMPORTÂNCIA DO VÍNCULO COMO BASE DA PREVENÇÃO.....</b>                                                                        | <b>16</b> |
| 4.1 O papel do educador na regulação emocional.....                                                                                  | 16        |
| 4.2 Estratégias para fortalecer o vínculo no cotidiano escolar.....                                                                  | 17        |
| <b>5 A ESCALADA DA CRISE.....</b>                                                                                                    | <b>21</b> |
| 5.1 Fase 1 - Calma.....                                                                                                              | 22        |
| 5.1.1 Conhecer a criança/adolescente, seus interesses e presumir suas<br>competências.....                                           | 24        |
| 5.1.2 Rotina visual e histórias sociais.....                                                                                         | 30        |
| 5.1.3 Organização do ambiente.....                                                                                                   | 34        |
| 5.1.4 Desenvolvimento e aprimoramento das funções executivas.....                                                                    | 37        |
| 5.2 Fase 2 - Disparadores.....                                                                                                       | 38        |
| 5.2.1 Dificuldades na Comunicação.....                                                                                               | 38        |
| 5.2.2 Fome e Sede – Dimensões Fisiológicas da Alimentação e Hidratação.....                                                          | 41        |
| 5.2.3 Sobrecarga sensorial.....                                                                                                      | 44        |
| 5.2.4 Conflitos sociais.....                                                                                                         | 46        |
| 5.3 Fase 3 - Agitação.....                                                                                                           | 54        |
| 5.3.1 Objetivo do adulto.....                                                                                                        | 54        |
| 5.3.2 Estratégias de intervenção.....                                                                                                | 54        |
| 5.3.3 A importância do retorno à sala de aula.....                                                                                   | 55        |
| 5.4 Fase 4 - Aceleração.....                                                                                                         | 56        |
| 5.4.1 Objetivo do adulto.....                                                                                                        | 56        |
| 5.4.2 Estratégias.....                                                                                                               | 56        |
| 5.5 Fase 5 - Pico da Crise.....                                                                                                      | 58        |
| 5.5.1 Objetivo do adulto.....                                                                                                        | 58        |
| 5.5.2 Diferenças entre crise e “birra”.....                                                                                          | 60        |
| 5.6 Fase 6 - Desaceleração.....                                                                                                      | 61        |
| 5.6.1 Objetivo do adulto.....                                                                                                        | 62        |
| 5.6.2 Estratégias.....                                                                                                               | 62        |



|                                                                                                                          |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 5.7 Fase 7 - Recuperação.....                                                                                            | 62         |
| 5.7.1 Estratégias.....                                                                                                   | 62         |
| <b>6 ACOLHIMENTO PÓS SITUAÇÃO DE CRISE.....</b>                                                                          | <b>65</b>  |
| <b>7 REGISTRO DAS SITUAÇÕES DE CRISE.....</b>                                                                            | <b>67</b>  |
| <b>8 CONSIDERAÇÕES POR ETAPA ESCOLAR.....</b>                                                                            | <b>70</b>  |
| 8.1 Creche (0 a 3 anos).....                                                                                             | 70         |
| 8.2 Educação Infantil (4 a 5 anos).....                                                                                  | 71         |
| 8.3 Ensino Fundamental Anos Iniciais (6 a 10 anos).....                                                                  | 72         |
| 8.4 Ensino Fundamental Anos Finais (11 a 14 anos).....                                                                   | 74         |
| 8.5 Educação de Jovens e Adultos (a partir de 15 anos).....                                                              | 76         |
| <b>9 SITUAÇÕES EXTREMAS: AVALIAÇÃO DE RISCO.....</b>                                                                     | <b>79</b>  |
| 9.1 Intervenção física protetiva no contexto escolar e vedação da contenção física.....                                  | 79         |
| 9.2 Acidente de Trabalho.....                                                                                            | 81         |
| 9.2.1 Ações Imediatas.....                                                                                               | 81         |
| 9.2.2 Registro do Acidente (CIAT).....                                                                                   | 81         |
| 9.2.3 Consulta com Médico do Trabalho.....                                                                               | 82         |
| 9.2.4 Contatos e Informações (Prefeitura de Sorocaba).....                                                               | 82         |
| 9.3 Apoio da família.....                                                                                                | 82         |
| 9.4 Quando acionar o SAMU.....                                                                                           | 83         |
| <b>10 PROTOCOLO DE AÇÃO ESCOLAR PARA SITUAÇÕES DE CRISES.....</b>                                                        | <b>85</b>  |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                                         | <b>87</b>  |
| <b>GLOSSÁRIO.....</b>                                                                                                    | <b>92</b>  |
| <b>APÊNDICE A - PROTOCOLO DE AÇÃO ESCOLAR PARA SITUAÇÕES DE CRISES -<br/>VERSÃO PARA OS PROFISSIONAIS DA ESCOLA.....</b> | <b>94</b>  |
| <b>APÊNDICE B - PROTOCOLO DE AÇÃO ESCOLAR PARA SITUAÇÕES DE CRISE -<br/>VERSÃO PARA AS FAMÍLIAS.....</b>                 | <b>99</b>  |
| <b>APÊNDICE D - CHECKLIST PARA SITUAÇÕES DE CRISE.....</b>                                                               | <b>104</b> |
| <b>APÊNDICE E - FLUXOGRAMAS DE TOMADA DE DECISÃO NAS FASES DA CRISE... </b>                                              | <b>105</b> |
| <b>APÊNDICE F - APOIOS VISUAIS.....</b>                                                                                  | <b>106</b> |



## 1 INTRODUÇÃO

A prevenção e o gerenciamento de situações de crise no ambiente escolar constituem responsabilidade coletiva e demandam planejamento, atenção contínua e práticas consistentes. Não se tratam de soluções imediatistas ou de fórmulas prontas, mas do fortalecimento de uma cultura preventiva e da ampliação da capacidade de resposta diante de situações críticas.

O presente material foi elaborado de forma coletiva, a partir de referenciais teóricos, conhecimento técnico e da atuação nas instituições educacionais da rede municipal de ensino de Sorocaba, com o objetivo de oferecer diretrizes e sugestões que subsidiem a rotina escolar na construção de um espaço seguro, organizado e acolhedor.

Ao adotar tais orientações, a escola fortalece práticas que resguardam o bem-estar de todos os envolvidos no processo educativo e reafirma que o cuidado, a prevenção e a condução das situações de crise não se restringem a um único profissional ou função. Nesse contexto, compreende-se que todos os profissionais que atuam no ambiente escolar exercem um papel educativo, na medida em que suas ações, intervenções e posturas impactam diretamente o desenvolvimento, a segurança e a regulação emocional dos estudantes, conforme preconiza o Currículo Paulista:

“[...] é importante ressaltar que todos os profissionais que atuam direta ou indiretamente na Educação Infantil, assim como nas demais etapas da Educação Básica, que de algum modo participam do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, ou que deem suporte pedagógico, tornam-se corresponsáveis pela formação integral da criança, sendo assim considerados educadores.” (São Paulo, 2019, p. 56)

Desse modo, sempre que este documento empregar o termo *educadores*, fará referência aos profissionais, de maneira abrangente, que atuam nas unidades escolares. Assim, a identificação não tem a pretensão de rotular a atuação dos servidores envolvidos, seja reduzindo ou ampliando suas funções, apenas inserir todos os profissionais que atuam no ambiente escolar nas posturas que impactam diretamente no desenvolvimento dos estudantes.



É fundamental reconhecer que a recorrência de situações de crise também acarreta sofrimento físico e emocional aos profissionais da escola, os quais, com frequência, sentem-se desamparados diante de episódios intensos e reiterados. Contudo, a proteção dos profissionais da educação não se estabelece prioritariamente por meio de respostas emergenciais ou de intervenções centradas exclusivamente no momento da crise, mas, sobretudo, pela antecipação, identificação e atendimento das necessidades dos estudantes.

Quando a escola se organiza para conhecer seus estudantes, compreender seus sinais, antecipar dificuldades e oferecer adaptações, acolhimento e condições que favoreçam a regulação emocional, a comunicação e a participação, as situações de crise tendem a tornar-se menos frequentes e menos intensas. Tal redução na recorrência das crises não elimina integralmente sua ocorrência, entretanto diminui de maneira significativa o desgaste físico e emocional vivenciado no cotidiano escolar.

Ao investir na prevenção e no cuidado contínuo, a escola constrói um ambiente mais protegido e seguro e acolhedor. Dessa forma, as necessidades dos estudantes são reconhecidas, o trabalho dos profissionais é preservado e os direitos de todos à educação, dignidade e permanência são efetivamente garantidos.

[Voltar para o sumário](#) 



## 1.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS ESTUDANTES COMO SUJEITOS HISTÓRICOS E DE DIREITOS

A educação inclusiva fundamenta-se no reconhecimento de que todas as crianças e adolescentes são sujeitos históricos e de direitos, constituídos nas relações sociais, culturais e afetivas que vivenciam. Conforme estabelecido no *Marco Referencial da Rede Pública Municipal de Sorocaba* (2017), a educação é compreendida como direito público e subjetivo, devendo assegurar o pleno desenvolvimento da pessoa humana, com respeito à sua integridade física, psicológica e social.

Nesse sentido, cabe à escola a responsabilidade de garantir a todos os estudantes igualdade de condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem no ambiente escolar. Conforme disposto no referido Marco Referencial, as instituições educacionais devem comprometer-se com a formação humana e com a efetivação dos direitos humanos, considerando o estudante como sujeito inserido em um contexto histórico, social e cultural específico, e não como indivíduo abstrato ou homogêneo.

Ao reconhecer crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, a escola assume o compromisso de criar condições para que cada estudante possa identificar-se e constituir-se como sujeito histórico, com possibilidades concretas de participação e aprendizagem, construindo sentidos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Tal concepção reafirma que os direitos educacionais não se suspendem diante de dificuldades, conflitos ou situações de maior vulnerabilidade emocional, devendo a escola atuar de maneira protetiva, ética e corresponsável na garantia desses direitos.

As situações de crise, compreendidas como momentos de intenso sofrimento, desorganização ou risco, podem ocorrer com qualquer estudante, independentemente da existência de diagnóstico ou deficiência. Nesses contextos, a forma como a escola responde é decisiva para a garantia ou para a violação de direitos. As conduções inadequadas podem comprometer o direito à permanência e à participação, ao passo que práticas fundamentadas no acolhimento, no vínculo e



na proteção reafirmam o papel da escola como espaço de cuidado, pertencimento e aprendizagem.

Assim, saber prevenir e conduzir situações de crise constitui dimensão indissociável do direito à educação, pois contribui para que todos os estudantes permaneçam no ambiente escolar com dignidade, segurança e reais possibilidades de aprendizagem.

[Voltar para o sumário](#) 



## **1.2 BNCC E CURRÍCULO PAULISTA: DESENVOLVIMENTO INTEGRAL E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA CONDUÇÃO DAS SITUAÇÕES DE CRISE**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Paulista destacam que a função da escola ultrapassa a mera transmissão de conteúdos acadêmicos, assumindo o compromisso com o desenvolvimento integral dos estudantes. Tal concepção reconhece que o processo de aprendizagem envolve dimensões cognitivas, emocionais, sociais, éticas e culturais, indissociáveis da experiência escolar cotidiana.

Aos estudantes devem ser assegurados o desenvolvimento de competências que lhes possibilitem compreender e intervir no mundo de maneira crítica, responsável e solidária, considerando suas emoções, relações e formas de participação social. Entre as dez competências gerais, sobressaem aquelas relacionadas ao autoconhecimento, ao autocuidado, à empatia, ao diálogo, à resolução de conflitos e à responsabilidade coletiva, aspectos diretamente implicados na prevenção e na condução de situações de crise no contexto escolar.

Nessa mesma perspectiva, o Currículo Paulista reforça a relevância das competências socioemocionais como dimensão constitutiva do processo educativo, compreendendo-as não como conteúdos isolados, mas como elementos que perpassam o currículo, as práticas pedagógicas, a organização dos espaços e as relações estabelecidas no ambiente escolar. O trabalho intencional com tais competências contribui para que os estudantes desenvolvam estratégias de comunicação, autorregulação emocional, convivência e enfrentamento de frustrações, reduzindo episódios de desorganização intensa e sofrimento.

Assumir o compromisso com o desenvolvimento integral implica reconhecer que as situações de crise não emergem de forma repentina ou desvinculada do cotidiano escolar. Frequentemente, são precedidas por sinais de sobrecarga emocional, dificuldades de interação, barreiras à participação ou necessidades não identificadas. Nesse sentido, compete à escola organizar-se de modo a priorizar a prevenção, por meio da construção de ambientes previsíveis, de relações pautadas



no respeito, de práticas pedagógicas inclusivas e de espaços de escuta e acolhimento.

A condução das situações de crise, portanto, não pode ser compreendida apenas como resposta emergencial, mas como parte integrante de um trabalho pedagógico contínuo de formação humana. Quando a escola assume, de maneira coletiva, o desenvolvimento das competências socioemocionais e da educação integral como direito de todos os estudantes, contribui para a redução da frequência e da intensidade das crises, promovendo um ambiente mais seguro, saudável e propício à aprendizagem, tanto para os estudantes quanto para os profissionais que atuam na instituição.

[Voltar para o sumário](#) 



## 2 POR QUE É IMPORTANTE COMPREENDER O QUE É UMA CRISE?

Neste documento, a crise não será abordada como característica de diagnósticos como transtorno do espectro autista (TEA)/transtorno opositivo desafiador (TOD)/transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), pois, do ponto de vista técnico, a crise é definida pela natureza do comportamento e pelo risco iminente e não pelo quadro clínico.

Os principais motivos para essa desvinculação baseiam-se no fato de que crise não é critério diagnóstico. Se utilizarmos o TEA como exemplo, ao consultar o *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM 5), a agressividade não é um sintoma ou sinal específico do transtorno. O diagnóstico enfatiza déficits de comunicação e padrões repetitivos, mas não requer a manifestação de crises.

Ademais, uma crise é, frequentemente, uma ferramenta de comunicação ou uma reação a um ambiente imprevisível e sem suporte adequado. Isso significa que qualquer pessoa, independentemente do diagnóstico, pode entrar em crise se enfrentar barreiras severas de comunicação ou desconforto extremo. Por crise, nomeamos

*“[...] qualquer situação em que os comportamentos de uma pessoa resultem em um risco significativo para ela mesma, para os outros ou para o ambiente. Isso inclui situações como agressões físicas, autoagressões, destruição de propriedades ou comportamentos intensos que são perigosos ou disruptivos” (Coelho, 2025, p. 48).*

Compreender os possíveis motivos das crises, que podem ser de natureza sensorial, emocional e relacional, é essencial para prevenir, identificar sinais precoces e intervir com segurança. Uma intervenção inadequada pode intensificar a crise, comprometer vínculos e gerar riscos para a criança/adolescente e para a equipe escolar. Por isso, será explicado o que constitui uma crise, seus disparadores e seu percurso neurocomportamental como uma estratégia de orientação e de cuidado.

A definição de crise baseada no critério **CASH** (desenvolvida pela *Professional Crisis Management Association* - PCMA) diferencia os comportamentos agressivos comuns de uma crise real por meio de exigências específicas de **continuidade e magnitude**.



Para que um comportamento seja classificado como crise, ele deve preencher os requisitos do acrônimo **CASH**:

| SIGLA    | TERMO                                                          | DEFINIÇÃO                                                                                                        | EXEMPLO/OBSERVAÇÃO                                                                                                                       |
|----------|----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>C</b> | <b>Contínuo</b>                                                | O comportamento não pode ser um ato isolado; deve ser persistente e ininterrupto para caracterizar uma crise.    | Se a criança/adolescente dá um soco e, em seguida, senta-se e retoma a atividade, trata-se de comportamento agressivo, mas não de crise. |
| <b>A</b> | <b>Agressão</b>                                                | Comportamento agressivo direcionado a outras pessoas (heteroagressividade), com potencial de causar dano físico. | Atingir, empurrar ou chutar outra pessoa com intenção de ferir.                                                                          |
| <b>S</b> | <b>Self-injurious / autoagressão</b>                           | Comportamentos autolesivos nos quais o indivíduo apresenta potencial de ferir os próprios tecidos.               | Bater a própria cabeça, morder-se ou provocar lesões em si mesmo.                                                                        |
| <b>H</b> | <b>High magnitude disruption / Disrupção de alta magnitude</b> | Comportamentos que envolvem destruição de patrimônio ou disrupções graves do ambiente.                           | Quebrar móveis, arremessar objetos ou causar interrupção intensa da rotina escolar.                                                      |

Como o critério diferencia os comportamentos:

1. **Potencial de Dano (Magnitude):** Um comportamento agressivo só é elevado ao status de crise se tiver **alta magnitude**. Se uma pessoa estiver dando socos contínuos, mas esses socos forem leves e sem potencial de causar lesão, o critério de crise não é atingido porque a magnitude é baixa.

2. **Duração e Frequência:** A diferenciação reside no fato de a crise exigir que a agressão, a autoagressão ou a destruição ocorram de forma **contínua**. Comportamentos esporádicos ou que cessam rapidamente são tratados como comportamentos inadequados, que exigem ações específicas, mas não procedimentos de condução de crise.

3. **Exclusão de Comportamentos Não Perigosos:** O critério CASH deixa claro que comportamentos como **agressões verbais, gritos** (não contínuos - item 2) ou **recusa em seguir instruções** (não entrar na sala de aula, por exemplo) não são



crises, pois não apresentam potencial de dano físico imediato nem preenchem os requisitos de agressão ou destruição de alta magnitude.

Ter um critério claro como o CASH protege a dignidade e os direitos do indivíduo, impedindo que intervenções físicas sejam aplicadas desnecessariamente em situações que não envolvem risco real à segurança.

É importante enfatizar que as crises não são escolhas ou falta de limites. São respostas neurobiológicas que ocorrem quando a criança/adolescente perde temporariamente a capacidade de regulação por necessidades não atendidas ou compreendidas. A função dos educadores é oferecer correção, reduzir demandas e restaurar a segurança.

Figura 1: Ilustração referente a disparadores de comportamentos desafiadores.



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).



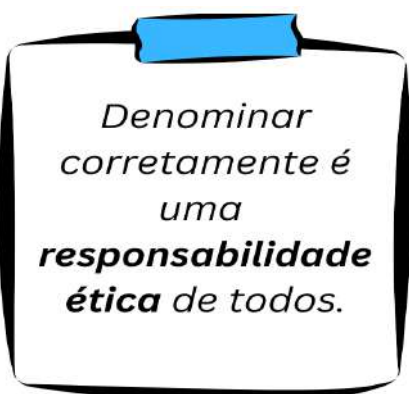
### ENTENDENDO OS TERMOS

**Regulação Emocional** – capacidade de influenciar ocorrência, intensidade, duração e expressão das emoções (Gross, 1998). Pode ser considerado sinônimo de autorregulação emocional ou controle emocional (Fortes, 2024).

**Desregulação Emocional** – dificuldade ou inabilidade de lidar com as experiências ou processar as emoções (Leahy, 2013).

**Corregulação Emocional** – refere-se ao papel de outras pessoas, como cuidadores, educadores ou pares, no suporte e guia das respostas emocionais de um indivíduo (Martin e Oschner, 2016).

A relação entre a regulação emocional e a ocorrência de crises é direta, pois a regulação emocional atua como um mecanismo capaz de influenciar a ocorrência, a intensidade e a duração das emoções, permitindo que o indivíduo interaja com o ambiente de maneira adaptativa. Quando esse processo falha ou é desadaptativo, o



risco de crises aumenta significativamente e, consequentemente, a habilidade de retomada do estado de autorregulação é prejudicada.

A palavra **surto** tem uma conotação técnica na área da psicopatologia. É um episódio agudo de alteração do estado mental em que há uma ruptura significativa com a realidade, com a presença de delírios, alucinações e comportamentos disruptivos e



desorganizados. **Não use como sinônimo de crise**, que é um estado temporário de desequilíbrio desencadeado por um evento ou situação estressante, que ultrapassa a capacidade habitual de enfrentamento da pessoa.

[Voltar para o sumário](#) 



### **3 CONSIDERAÇÕES DAS NEUROCIÊNCIAS - UM OLHAR SOBRE AS CRISES**

Em situações de crise emocional (explosões, choro intenso, agitação, fuga, agressividade), o cérebro de crianças e adolescentes passa por um processo temporário de desconexão entre as funções executivas (responsáveis por planejar, controlar impulsos, organizar, refletir e tomar decisões) e o centro das emoções, localizado principalmente na amígdala e em outras estruturas do sistema límbico.

Do ponto de vista neurocientífico, isso acontece porque, diante de um estressor percebido, o cérebro entra em modo de sobrevivência. Em vez de operar a partir do córtex pré-frontal (área responsável pelo autocontrole, autorregulação e resolução de problemas), a resposta passa a ser comandada pelo sistema límbico, cuja prioridade é garantir segurança imediata, não racionalidade.

#### **3.1 O que acontece no cérebro durante a crise?**

Quando a amígdala cerebral, estrutura responsável pelo processamento das emoções, especialmente medo e ansiedade, identifica uma ameaça, seja ela real ou apenas percebida como tal (como frustrações, conflitos, mudanças inesperadas, tarefas desafiadoras ou sensações corporais desconfortáveis), desencadeia um estado de alerta intenso.

A partir desse *alerta*, o organismo libera hormônios como adrenalina e cortisol, elevando a frequência respiratória, os batimentos cardíacos e a tensão muscular. Instala-se, assim, um estado de hiperativação fisiológica, no qual o indivíduo se prepara para lutar, fugir ou paralisar. Simultaneamente, ocorre redução da atividade do córtex pré-frontal, região cerebral responsável pelas funções executivas.

Em crianças e adolescentes, o córtex pré-frontal ainda se encontra em desenvolvimento, o que a torna mais suscetível a sofrer inibição diante do estresse. Como consequência, processos como controle inibitório, flexibilidade cognitiva, memória operacional, linguagem racional e capacidade de aguardar, refletir e avaliar consequências ficam comprometidos. Nesses momentos, a criança ou o



adolescente não consegue acessar habilidades que, em condições de equilíbrio, estão disponíveis. Não se trata de comportamento intencional ou de desobediência deliberada, mas de uma limitação neurobiológica temporária que impede o exercício do autocontrole.

As crises tendem a ser mais intensas nessa fase da vida porque o córtex pré-frontal atinge sua maturação plena apenas por volta dos 25 anos. Durante a infância e a adolescência, portanto, ainda não há completa autonomia neurofisiológica para a autorregulação emocional, o que torna fundamental a presença de adultos capazes de auxiliar na regulação das emoções.

Fatores como cansaço, fome, sobrecarga sensorial, conflitos familiares e ansiedade aumentam a probabilidade de episódios de desregulação. Pessoas com transtornos de neurodesenvolvimento podem apresentar maior vulnerabilidade a essas crises.

Dessa forma, durante um episódio de intensa ativação emocional, não é eficaz exigir raciocínio lógico, solicitar explicações, aplicar reprimendas ou tentar argumentar, pois tais habilidades encontram-se momentaneamente inacessíveis. Somente quando o sistema nervoso retorna a um estado de segurança e equilíbrio é que as funções executivas se restabelecem, possibilitando diálogo, reflexão e aprendizagem a partir da experiência.

Para saber mais, veja o vídeo:

 **O cérebro na palma da mão - Dr. Daniel Siegel (LEGENDADO)**

Neste documento, apresentamos orientações e sugestões que focam em como reduzir o nível de estresse, restabelecer a sensação de segurança e co-regular (emprestar à criança/adolescente o nosso próprio estado regulado).

[Voltar para o sumário](#) 



## **4 A IMPORTÂNCIA DO VÍNCULO COMO BASE DA PREVENÇÃO**

No cotidiano escolar, o vínculo entre adultos e crianças/adolescentes funciona como um eixo organizador das experiências emocionais. Quando a criança percebe que está diante de um adulto coerente, estável e disposto a compreendê-la, seu corpo reage de maneira diferente: a sensação de ameaça diminui, o nível de ativação fisiológica se ajusta e a probabilidade de escalada comportamental reduz. Isso não impede completamente que ocorram crises, mas cria as melhores condições possíveis para que a criança/adolescente consiga se regular e para que o educador intervenha com mais eficácia.

O fundamento dessa dinâmica surge de duas frentes que se encontram: o neurodesenvolvimento, especialmente na primeira infância, quando o sistema nervoso ainda depende fortemente de referências externas para se reorganizar, como dito anteriormente, e a perspectiva dos direitos da criança, que reconhece cada estudante como sujeito de necessidades, desejos e modos próprios de expressão.

Quando o educador atua com empatia, previsibilidade e respeito, a criança/adolescente tende a internalizar a sensação de que não está sozinho(a) diante do que sente. Essa segurança subjetiva não se constrói apenas em grandes gestos, mas na repetição de atitudes cotidianas: o olhar que acompanha, a palavra que acolhe, o limite que não humilha, a explicação que ajuda a antecipar o que virá.

Assim, o vínculo saudável e fortalecido não é um detalhe do cuidado escolar, mas a própria condição que permite que estratégias de prevenção tenham alguma chance de funcionar.

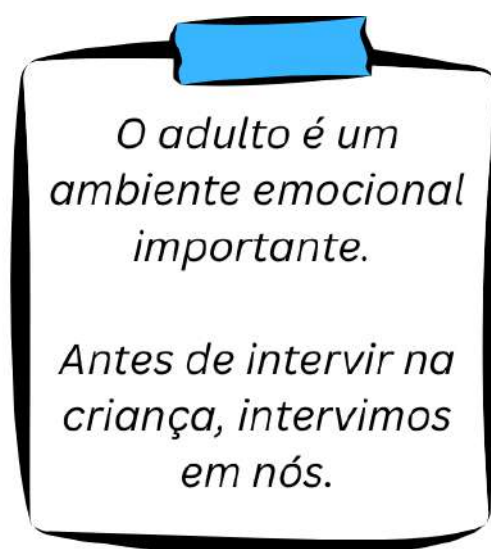
### **4.1 O papel do educador na regulação emocional**

Em momentos de tensão, o educador pode amplificar a desregulação ou atuar como regulador externo, funcionando como um "emprestador de calma". A função do adulto atuar como regulador externo, não se trata de atuações certas ou erradas, mas de coerência. O educador que se organiza para pedir organização, que reduz o



ritmo para ajudar a criança a reduzir o próprio tempo interno, cria um ambiente emocional mais seguro.

A presença adulta, quando estável, previsível e responsiva, ajuda a criança/adolescente a interpretar o mundo como um espaço menos ameaçador. Isso não garante a eliminação de conflitos, mas pode reduzir a intensidade, a frequência e a velocidade com que crises se instalam.



#### 4.2 Estratégias para fortalecer o vínculo no cotidiano escolar

Relembramos que essas práticas não garantem resultados imediatos, mas compõem o conjunto de estratégias mais aceitas pela comunidade científica para favorecer regulação emocional, cooperação e redução de crises.

|                                                              |                                                                                                            |
|--------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Construir uma relação centrada na criança/adolescente</b> | Cumprimentos consistentes no início do dia, preferencialmente personalizados.                              |
|                                                              | Uso do nome da criança/adolescente com entonação positiva e respeitosa, a fim de acessar a sua identidade. |
|                                                              | Certificar-se de que a criança/adolescente compreendeu a explicação geral.                                 |

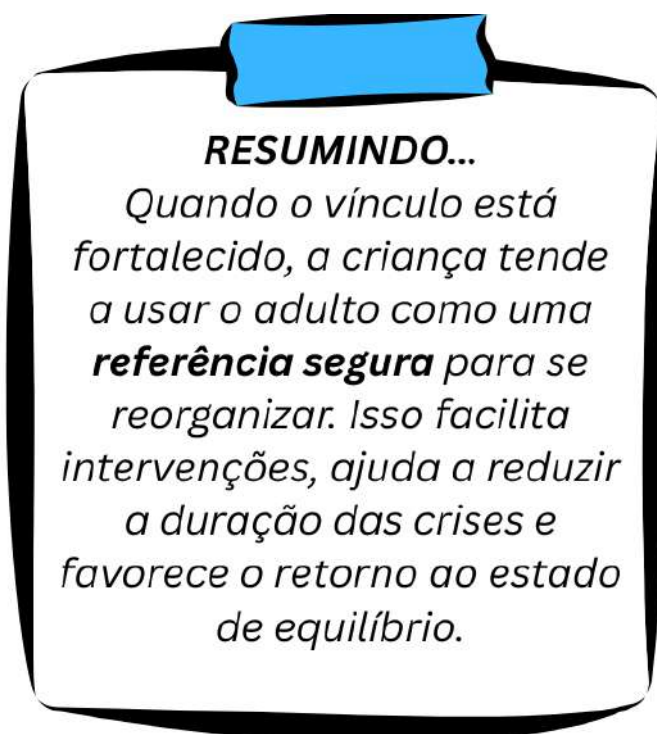


|                                              |                                                                                                                                           |
|----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                              | Oferecer instruções breves e simples.                                                                                                     |
|                                              | Permanecer ao nível dos olhos da criança/adolescente.                                                                                     |
|                                              | Praticar escuta ativa adequada à idade, atendendo às necessidades identificadas.                                                          |
|                                              | Rituais de despedida que marquem o fechamento do ciclo escolar.                                                                           |
| <b>Atentar para a comunicação não verbal</b> | Olhar interessado, sem pressa ou julgamento.                                                                                              |
|                                              | Tom de voz mais lento e estável, mesmo diante de comportamentos difíceis.                                                                 |
|                                              | Não infantilizar sua fala, na expectativa de parecer mais calmo(a) ou agradável.                                                          |
|                                              | Expressão facial interessada, evitando sinais de irritação ou ironia.                                                                     |
|                                              | Aproximações corporais lentas, laterais e anunciadas.                                                                                     |
|                                              | Buscar o contato visual ao comando verbal, quando possível.                                                                               |
|                                              | Ajustar o próprio ritmo interno antes de intervir.                                                                                        |
|                                              | Evitar contradições entre a mensagem verbal e a linguagem corporal.                                                                       |
|                                              | Ser um modelo de calma em vez de exigir calma.                                                                                            |
| <b>Exercitar responsividade</b>              | Responder aos sinais corporais e emocionais da criança/adolescente, mesmo que de forma breve;                                             |
|                                              | Validar o que ela/ele sente e oferecer pequenas indicações de acompanhamento ao longo do dia: “vi que você gostou muito dessa atividade”. |
|                                              | Permitir pausas, de maneira silenciosa ou verbal, respeitando o tempo que se fizer necessário.                                            |
|                                              | Pequenas validações não invasivas: “vi que ficou difícil agora, estou aqui”.                                                              |
|                                              | Repetir o essencial do que a criança disse: “então você ficou confuso quando...”                                                          |
| <b>Promover previsibilidade</b>              | Antecipar mudanças de rotina e transições.                                                                                                |
|                                              | Explicar procedimentos antes de agir, incluindo limites e redirecionamentos.                                                              |
|                                              | Cumprir o que foi anunciado sempre que possível.                                                                                          |



|  |                                                                                        |
|--|----------------------------------------------------------------------------------------|
|  | Dar o tempo necessário para o processamento da informação.                             |
|  | Direcioná-lo(a) à tarefa, por meio de abordagens verbais, gestos ou o toque.           |
|  | Oferecer escolhas limitadas (não mais do que duas ou três opções).                     |
|  | Dividir/Organizar as atividades em etapas menores.                                     |
|  | Proximidade corporal: aproximação lenta, lateral e avisada produz sensação de cuidado. |

É importante destacar que, mesmo seguindo consistente e regularmente as estratégias listadas acima, as crises podem ocorrer. A função do vínculo não é impedir desafios, mas ampliar a capacidade de atravessá-los com menor sofrimento e com mais recursos de regulação, tanto para a criança/adolescente quanto para o próprio educador.



A fim de auxiliar o adulto a avaliar a natureza e a qualidade dos vínculos com a criança/adolescente no cotidiano escolar, apresentamos o Checklist de Postura Relacional para fortalecimento de Vínculo.



| <b>Checklist de Postura Relacional para Fortalecimento de Vínculo</b> |                                                                                             |
|-----------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                       |                                                                                             |
|                                                                       | <b>Constância e previsibilidade</b>                                                         |
| <input type="checkbox"/>                                              | Mantenho respostas semelhantes para comportamentos semelhantes.                             |
| <input type="checkbox"/>                                              | Aviso antes de transições (“em 2 minutos vamos...”).                                        |
| <input type="checkbox"/>                                              | Evito mudanças bruscas no tom ou nas expectativas.                                          |
|                                                                       | <b>Microconexões ao longo do dia</b>                                                        |
| <input type="checkbox"/>                                              | Faço pequenos comentários positivos que mostram que observo a criança.                      |
| <input type="checkbox"/>                                              | Uso o nome da criança de forma respeitosa e consistente.                                    |
| <input type="checkbox"/>                                              | Estabeleço rituais breves (cumprimentos, despedidas, pequenas rotinas).                     |
|                                                                       | <b>Comunicação reguladora</b>                                                               |
| <input type="checkbox"/>                                              | Faço contato visual compatível com o conforto da criança.                                   |
| <input type="checkbox"/>                                              | Ajusto minha postura corporal para não ser ameaçadora (altura dos olhos, corpo aberto).     |
| <input type="checkbox"/>                                              | Mantenho o tom de voz estável, mesmo diante de comportamentos desafiadores.                 |
|                                                                       | <b>Responsividade emocional</b>                                                             |
| <input type="checkbox"/>                                              | Respondo aos sinais de desconforto sem minimizar (“vi que está difícil”, “estou aqui”).     |
| <input type="checkbox"/>                                              | Nomeio emoções de forma simples e objetiva.                                                 |
| <input type="checkbox"/>                                              | Evito moralizar (“você não deveria sentir isso”).                                           |
|                                                                       | <b>Escuta ativa</b>                                                                         |
| <input type="checkbox"/>                                              | Permito que a criança termine a frase antes de responder.                                   |
| <input type="checkbox"/>                                              | Repito o essencial do que ela disse para mostrar compreensão.                               |
| <input type="checkbox"/>                                              | Evito dar explicações longas enquanto a criança está desregulada.                           |
|                                                                       | <b>Interesse genuíno pela individualidade</b>                                               |
| <input type="checkbox"/>                                              | Lembro preferências simples da criança (atividades, materiais, temas).                      |
| <input type="checkbox"/>                                              | Uso essas informações para criar aproximação (“sei que você gosta de...”).                  |
| <input type="checkbox"/>                                              | Mostro reconhecimento dos esforços, não apenas dos resultados.                              |
|                                                                       | <b>Reparação rápida quando necessário</b>                                                   |
| <input type="checkbox"/>                                              | Reconheço, quando ocorre, momentos em que fui impaciente (“posso tentar de novo com você”). |
| <input type="checkbox"/>                                              | Retomo a interação com gentileza após tensões.                                              |
| <input type="checkbox"/>                                              | Modelo a autorregulação com meu próprio comportamento.                                      |
|                                                                       | <b>Presença reguladora</b>                                                                  |
| <input type="checkbox"/>                                              | Eu desacelero meu ritmo ao perceber sinais de tensão da criança.                            |
| <input type="checkbox"/>                                              | Mantenho clareza e calma mesmo quando preciso ser firme.                                    |
| <input type="checkbox"/>                                              | Demonstro que posso acolher a emoção sem perder o controle.                                 |

[Voltar para o sumário](#) ↑



## 5 A ESCALADA DA CRISE

Apresentaremos um modelo para compreender as fases envolvidas em uma crise. O ciclo é aplicável à escalada de qualquer emoção forte desencadeada por um evento e que resulta em desregulação emocional.

Para ter sucesso na prevenção de crises, devemos ser capazes de:

- Identificar sinais precoces de alerta da criança/adolescente e saber como intervir;
- Identificar fatores ambientais que podem desencadear crises e entender como gerenciá-los;
- Planejar e ensinar comportamentos de substituição que comunicam mais efetivamente as necessidades do momento.

Figura 2: Gráfico da escalada da crise



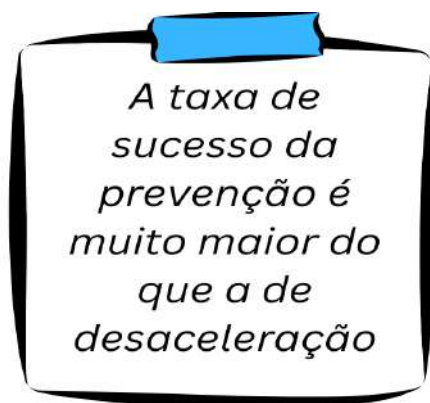
Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

O gráfico da escalada da crise representa, visualmente, como uma crise não surge de forma súbita, mas se constrói ao longo do tempo, com variações progressivas na intensidade das emoções e dos comportamentos. Trata-se de um processo contínuo, no qual cada fase se conecta à seguinte.



No eixo horizontal do gráfico está o tempo, indicando que a crise se desenvolve gradualmente. No eixo vertical está a intensidade, que representa o nível de ativação emocional e comportamental da criança/adolescente.

Vale destacar que, conforme a intensidade do comportamento vai aumentando, o nível de cognição e de razoabilidade da criança/adolescente vai reduzindo, atingindo um mínimo para depois voltar aos níveis funcionais, como se fosse um gráfico invertido.



### 5.1 Fase 1 - Calma

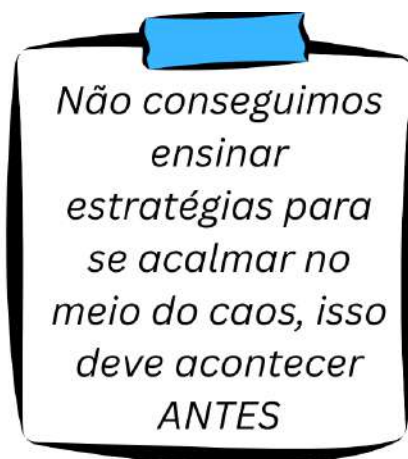
Sabemos que a definição de calma é complexa e subjetiva. Quando falamos de crianças/adolescentes em contextos escolares, compreendemos que situações de agitação, movimentação e gritos acontecem com frequência, algumas vezes manifestando empolgação, alegria e brincadeira livre.

Por isso, reforçamos a utilização do termo calma para sinalizar momentos em que os adultos podem identificar como situações mais estáveis, isto é, momentos em que as pessoas estejam em condições favoráveis, responsivas à interação, de forma aparente ou comunicada por ela. Isso não significa que a criança/adolescente atenderá a todas as expectativas dos adultos como manter-se sentada, em silêncio e cumprindo todas as atividades com/como seu grupo.

Os períodos de calma, por serem estáveis e de maior responsividade, são favoráveis para conhecer a pessoa, suas habilidades, desejos e interesses, além de conversar sobre o que incomoda e o que o acalma no ambiente educacional. Por isso, podem ser considerados como oportunos para o desenvolvimento de estratégias de prevenção.



Da mesma forma, são oportunidades favoráveis para comunicar expectativas positivas, ensinar e praticar habilidades de enfrentamento e estratégias de comportamento, enquanto atividades permanentes e coletivas/individuais.



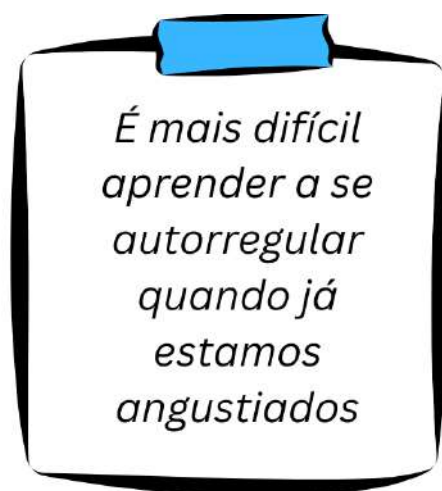
Retomando a perspectiva da Neurociência, esse período é um momento para fortalecer as funções executivas. As funções executivas exercem uma influência fundamental na regulação das emoções, atuando como a base cognitiva que permite à criança/adolescente gerenciar seus sentimentos e comportamentos de forma adaptativa. Essa relação ocorre, principalmente, por meio da integração de processos cognitivos e emocionais no desenvolvimento da autorregulação.

As principais maneiras pelas quais as funções executivas influenciam a regulação emocional são:

| FUNÇÃO EXECUTIVA               | INFLUÊNCIA NA REGULAÇÃO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|--------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Controle Inibitório</b>     | Esta habilidade é central para a regulação emocional. O controle inibitório permite que a criança/adolescente iniba comportamentos inadequados e respostas impulsivas diante de estímulos emocionais, possibilitando reações mais adequadas às demandas do ambiente. Por exemplo, crianças/adolescentes com maior controle de atenção e inibitório tendem a lidar com a raiva usando outras estratégias ao invés de heteroagressividade. |
| <b>Flexibilidade Cognitiva</b> | Permite que a criança/adolescente adapte seu comportamento e pensamento quando confrontado com novos problemas ou situações emocionais. Ela ajuda a criança/adolescente a alternar o foco de atenção e a considerar diferentes perspectivas, o que é essencial para a empatia e para a compreensão dos estados emocionais de outras pessoas.                                                                                             |



|                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Memória de Trabalho</b> | Auxilia na manutenção de metas e regras sociais enquanto a criança/adolescente processa uma emoção, permitindo que ela escolha uma resposta baseada em objetivos futuros e não apenas na gratificação imediata. Como já apresentado, o amadurecimento dessas habilidades depende fortemente do desenvolvimento dos lobos frontais do cérebro e ocorre de forma progressiva, com avanços significativos entre os 3 e 5 anos de idade, estendendo-se até o início da vida adulta. |
|----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|



#### **5.1.1 Conhecer a criança/adolescente, seus interesses e presumir suas competências**

Conhecer a pessoa envolve compreender seus interesses, seu perfil sensorial, suas formas de comunicação e interação. Estas informações são fundamentais para que possamos preparar o ambiente, fazer adequações possíveis e planejar estratégias para situações que podem ser previstas.

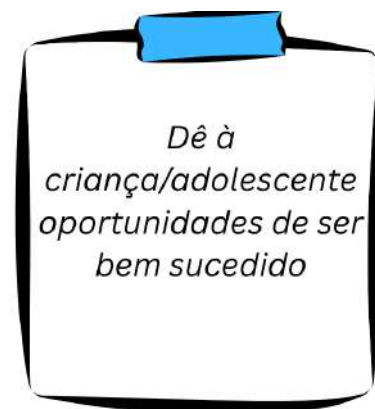
O contexto da escola, por suas características, pelo tempo em que a criança/adolescente frequenta e pelos vínculos que estabelece, é um espaço muito propício para esta coleta. Muitas vezes a equipe da escola conhece a criança/adolescente em suas necessidades com uma riqueza de detalhes que vão muito além de um diagnóstico e que podem, inclusive, auxiliar a família.

Uma premissa fundamental ao interagir e conhecer uma pessoa, principalmente uma pessoa com deficiência ou necessidades complexas de comunicação, trata-se de **presumir competências**. No senso comum, quando não



se presume competência, os adultos podem utilizar falas inadequadas ou demasiadamente simplificadas, falar de assuntos delicados na frente da criança, ignorando sua presença ou como se não pudesse compreender, mover sua cadeira de rodas ou conduzi-la pelas mãos, sem comunicá-la, como se não tivesse escolha. **Isso se chama capacitismo<sup>1</sup>.**

Estabelecer diálogos com naturalidade, presumindo a capacidade de compreensão do interlocutor, faz com que a pessoa se sinta pertencente ao espaço, contribui com a formação de vínculos e pode fortalecer o senso de competência sobre ela mesma. Para que esta comunicação seja mais efetiva, nos casos de interlocutores com necessidades complexas de comunicação, temos diversos recursos, como pranchas de comunicação de baixo custo, softwares, sintetizadores de voz, entre outros.



Outro aspecto relevante para a compreensão do indivíduo refere-se ao seu **perfil sensorial**. A terapeuta ocupacional norte-americana Winnie Dunn desenvolveu um estudo consistente que explica como sentimos e percebemos o mundo de maneiras distintas. As sensações, a partir do momento em que são captadas pelos órgãos dos sentidos, percorrem diferentes vias até serem processadas pelo cérebro.

Esse processo, denominado **processamento sensorial**, ocorre com maior ou menor intensidade e velocidade para cada sentido e para cada pessoa. Trata-se de um dos fatores que explicam por que alguns indivíduos apresentam maior aversão ao toque, percebem sons e odores de maneira mais intensa ou demonstram determinadas preferências musicais e alimentares, entre outras manifestações.

De forma sucinta, a autora descreve que pessoas que percebem informações com maior intensidade podem sentir-se sobrecarregadas diante de ambientes com excesso de estímulos, o que pode levá-las a evitar tais contextos, afastando-se do local ou recusando determinadas atividades. Outras podem distrair-se com maior

<sup>1</sup> Capacitismo - “toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas” (Lei nº 13.146/2015, art 4 §1º).



facilidade, em razão da dificuldade de filtrar as informações relevantes para a execução de uma tarefa específica. Por outro lado, há indivíduos que necessitam de maior tempo ou intensidade para processar informações sensoriais, podendo buscar estímulos adicionais, como tocar objetos ou movimentar o corpo, ou aparentar distração, como se aguardassem que a informação se tornasse suficientemente perceptível.

Muitas dessas variações são de natureza fisiológica e contribuem para a diversidade humana. Ainda que determinada sensação não seja plenamente agradável, é possível que o indivíduo se autorregule em razão de motivações afetivas, sociais ou culturais. Contudo, há casos em que o processamento sensorial se apresenta de forma tão distinta que compromete a realização de atividades cotidianas e a participação social, como pode ocorrer com pessoas neurodivergentes, a exemplo de indivíduos com altas habilidades/superdotação, TDAH ou TEA.

Considerando que ainda não dispomos de instrumentos capazes de mensurar, com precisão, a intensidade e a velocidade dessas sensações, dependemos da comunicação e da observação das reações individuais para compreender quais estímulos são agradáveis, desagradáveis, facilmente filtrados ou francamente aversivos. Por exemplo, se um colega fala em tom elevado, pode-se manifestar o incômodo; se determinado odor é desagradável, pode-se optar por afastar-se do ambiente.

Entretanto, nem sempre a situação se apresenta de forma tão simples. Quando o indivíduo não pode interromper a atividade ou não consegue expressar verbalmente seu desconforto, pode, a depender da intensidade do estímulo, suportá-lo ou entrar em colapso. O senso comum, sobretudo quando vinculado a comportamentos socialmente normatizados, pode interpretar manifestações de desconforto como intransigência ou exagero, desconsiderando a experiência sensorial singular do sujeito.

A complexidade se amplia nos casos em que as percepções são significativamente mais intensas, como quando um som aparentemente imperceptível aos demais causa grande incômodo, ou quando o toque, ainda que



tolerado por outros, é vivenciado como altamente desconfortável, bem como quando o indivíduo não dispõe de recursos verbais para comunicar seu mal-estar.

Além dos cinco sentidos tradicionalmente conhecidos, a comunidade científica enfatiza a existência de ao menos outros três sistemas sensoriais, responsáveis pela percepção do corpo no espaço, dos movimentos e das sensações internas do organismo. Tais sistemas contribuem para explicar diferentes limiares de dor, dificuldades no planejamento motor e desafios na identificação de sensações como sono, fome ou necessidade de utilizar o banheiro.

Desse modo, o conjunto de características relacionadas à forma como o indivíduo percebe e responde às sensações oferece um panorama de seu perfil sensorial e possibilita a identificação de seu repertório de autorregulação.

Todos os indivíduos dispõem de um repertório de autorregulação, entendido como o conjunto de recursos utilizados para acalmar-se, manter-se atento ou buscar prazer. Esses recursos podem ser de natureza sensorial ou motora, como apreciar um aroma agradável, tocar um objeto macio, caminhar ou correr ou podem incluir estratégias menos benéficas, como o uso excessivo de telas.

Além disso, a partir das experiências vividas, desenvolvem-se estratégias cognitivas e sociais, tais como contar os minutos até o horário do almoço ou compartilhar sentimentos com um amigo diante de determinada situação. Compreende-se, assim, a complexidade envolvida na identificação de um sentimento ou desconforto e na escolha de uma estratégia que seja efetiva, saudável ao corpo e socialmente adequada.

A forma mais eficaz de identificar tais elementos consiste no diálogo com a própria pessoa, com sua família e com outros adultos da escola, bem como na observação de reações evidentes, como sorriso, choro, gestos e expressões faciais ou de manifestações mais sutis, como aumento da sudorese, dilatação pupilar ou alteração da frequência respiratória.

Existem instrumentos de avaliação específicos, aplicados por profissionais especializados na área, destinados à identificação do perfil sensorial. Todavia, reconhece-se que adultos sensíveis e atentos aos comportamentos de crianças e adolescentes são frequentemente capazes de identificar preferências, desconfortos

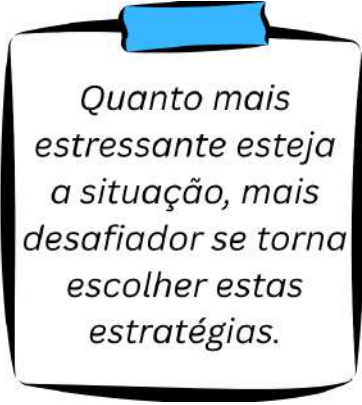


e reações que, por vezes, não se manifestam em outros contextos, como o ambiente doméstico ou clínico.

Assim, quando identificamos elementos do perfil sensorial (o que cada um gosta, busca ou evita), podemos identificar disparadores de desconforto, mas também estratégias que podem favorecer a auto e a correção.

Da mesma forma, quando identificamos que o repertório de regulação emocional é limitado a poucos recursos, ou a recursos que não podem ser oferecidos na escola (ex: celular, chicletes), os momentos de calma são favoráveis para que possamos descobrir ou desenvolver novos interesses e ampliar esse repertório. Criar e ampliar estes repertórios também facilita o desenvolvimento de previsibilidade.

Dentre as estratégias de autorregulação possíveis (e que nem sempre funcionam da mesma forma para todos), está a possibilidade de perceber e antecipar eventos futuros, a partir de informações do ambiente e da rotina, ao que chamamos de previsibilidade. Num exemplo simplificado, quando estamos com muita fome e sabemos que o horário do almoço está próximo, podemos ficar mais tranquilos. Porém, se não sabemos o horário e nem conseguimos perguntar, por diversas razões, isso se torna ainda pior quanto a ansiedade e desconforto.



*Quanto mais  
estressante esteja  
a situação, mais  
desafiador se torna  
escolher estas  
estratégias.*

Sendo assim, quanto mais informações o ambiente nos oferece, melhor desenvolvemos habilidades de autorregulação por meio da previsibilidade. Organizamos, então, estratégias que podem ser utilizadas nestes momentos, que envolvem a comunicação, as emoções, as sensações e a organização do ambiente para favorecer a previsibilidade.

Reforçamos que tais estratégias devem ser praticadas preferencialmente enquanto atividades permanentes, tanto coletiva quanto individualmente, e lembramos que, mesmo crianças/adolescentes que não manifestam desconforto ou não tem crises, podem se beneficiar destas estratégias, como preconizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual afirma que a educação objetiva o desenvolvimento humano global e estabelece, portanto, que o trabalho educacional



deve ser regido pelas competências socioemocionais com vistas à formação integral do sujeito.

| <b>ESTRATÉGIAS NO MOMENTO DA MATRÍCULA DA CRIANÇA/ADOLESCENTE</b>             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>ACOLHIMENTO</b>                                                            | <p>Conversar com a família sobre a criança/adolescente, sobre as necessidades dela(e), possíveis recursos para promover a acessibilidade (em toda a sua amplitude) e a participação da criança/adolescente no ambiente escolar. É fundamental não limitar esse contato inicial à entrega de laudos e relatórios de saúde e a discussão sobre diagnósticos e/ou hipóteses diagnósticas.</p> <p>Nesse momento, o objetivo é procurar entender a funcionalidade da criança/adolescente e obter informações que contribuam com a eliminação ou mitigação de barreiras iniciais à aprendizagem. Essa acolhida inicial faz muita diferença na construção e no fortalecimento do vínculo entre a escola e a família/responsáveis da criança/adolescente.</p> |
| <b>CONSTRUÇÃO SÓLIDA DE INFORMAÇÕES</b>                                       | <p>Solicitar à família/responsáveis que preencham, com a maior riqueza de detalhes possível, o quadro “resumo do estudante”, similar ao modelo disponibilizado no site Lagarta <a href="https://www.lagartavirapupa.com.br/resumo-do-aluno">vira Pupa: https://www.lagartavirapupa.com.br/resumo-do-aluno</a>. Disponibilizamos um documento editável da criança/adolescente disponível no link  (Para preencher) RESUMO DO ALUNO LAGARTA ...</p>                                                                                                                                                                                                                  |
|                                                                               | <p>O referido documento pode ser entregue, para que a família preencha em casa, ou preenchido como norteador numa conversa com a equipe gestora, caso tenham dificuldades em preenchê-lo. Lembrem-se que todas as informações solicitadas neste resumo, devem constar no Plano de Desenvolvimento Individual da criança/adolescente, que deverá ser construído e alimentado ao longo do ano.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>APRESENTAÇÃO DOS PROFISSIONAIS</b>                                         | <p>Identificar à família/responsáveis, nos diálogos iniciais, todos os membros da equipe gestora e da equipe que atuará diretamente com a criança/adolescente, no dia a dia.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>DEFINIÇÃO DE CANAIS DE COMUNICAÇÃO ENTRE FAMÍLIA/RESPONSÁVEIS ↔ ESCOLA</b> | <p>Auxiliar a família/responsáveis a sentir(em)-se segura(os) com o ambiente e o trabalho desenvolvido na escola. A comunicação efetiva, com poucos ruídos, favorece muito a permanência com qualidade da criança/adolescente na escola, a aprendizagem, a participação social e a</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |



|                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|----------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                | resolução de possíveis problemas, ao longo da trajetória escolar da criança/adolescente.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|                                                                | Iniciar, logo nos primeiros contatos com a família/responsáveis, o preenchimento da Seção I do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), incluindo informações sobre a criança/adolescente e sua trajetória escolar (quando for o caso). Os dados coletados devem apontar os aspectos positivos e os pontos de atenção/necessidade de melhoramento para a aprendizagem e a participação da criança/adolescente na escola.                                                                                                      |
| <b>AÇÕES DURANTE O PERÍODO DE AULAS E ATIVIDADES ESCOLARES</b> | Observar, diariamente, a chegada da criança/adolescente no portão da escola, pois, seja por conhecer sua linguagem corporal e suas expressões faciais, por informações dos responsáveis ou por meio da comunicação da própria criança/adolescente ( <a href="#">Sugestão de confecção de "Emocionômetro"</a> ), podemos encontrar "pistas" de como ela se encontra nesse dia. Isto favorece que possamos adequar a rotina do dia, bem como indica se precisaremos de mais estratégias ou de mais cuidados com a autorregulação. |
|                                                                | Estabelecer com a família/responsáveis combinados e adaptações necessárias para a permanência com qualidade da criança/adolescente na escola, registrados em ata, no plano de ação e demais documentos de acompanhamento da criança/adolescente.                                                                                                                                                                                                                                                                                |

### **5.1.2 Rotina visual e histórias sociais**

A rotina visual constitui estratégia preventiva de elevada eficácia na mitigação de situações de crise, porquanto incide diretamente sobre a previsibilidade do cotidiano e favorece a memorização e a internalização das atividades que se reiteram no contexto escolar. Trata-se de recurso fundamentado em suportes imagéticos que explicitam, de modo organizado, a sequência das ações a serem desenvolvidas.

Tal estratégia contribui para a redução da ansiedade e da insegurança, além de auxiliar na compensação de déficits comunicacionais, considerando que inúmeros comportamentos disruptivos decorrem da incompreensão acerca do que está ocorrendo ou da dificuldade de expressar necessidades.



Desse modo, a rotina visual configura-se como instrumento de comunicação funcional, possibilitando que a criança ou o adolescente compreenda o que se espera de si, identifique momentos destinados ao repouso, à alimentação e à higiene, reconheça as atividades previstas para o dia e/ou para a semana, bem como compreenda as transições entre tempos e espaços, inclusive os horários de chegada e saída.

Ao antecipar o encadeamento das tarefas, como, por exemplo atividade 1, seguida da atividade 2, e assim sucessivamente, a criança ou o adolescente desenvolve percepção ampliada de controle e autonomia sobre o próprio dia. Ademais, o uso sistemático de rotinas visuais favorece o aprimoramento da memória.

Em síntese, a rotina visual tem o potencial de converter um ambiente potencialmente caótico e ameaçador em um percurso estruturado, inteligível e previsível, atenuando surpresas que poderiam atuar como desencadeadores de crises.

Para ilustrar, pode-se estabelecer analogia com a condução de um veículo em estrada desconhecida: a sinalização viária e o sistema de navegação, equivalentes à rotina visual, permitem deslocamento seguro e tranquilo, ao indicar previamente curvas e destinos. Na ausência desses referenciais, qualquer obstáculo inesperado pode provocar reação de pânico e resultar em acidente.

No âmbito escolar, importa salientar que tal estratégia não se restringe à mera elaboração do material, mas envolve sua apresentação sistemática e sua retomada ao longo do dia, com anúncios e explicações antecipatórias. Recomenda-se utilizá-la de forma reflexiva, mediante questionamentos como: “O que sucede após o lanche?” ou “Em que etapa da rotina nos encontramos neste momento?”, assegurando-se tempo adequado para resposta, ainda que esta se manifeste de maneira não verbal.

A existência de uma rotina visual pode, igualmente, favorecer o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva diante de eventos que alterem a sequência habitual das atividades. Sabe-se que mudanças podem ser previsíveis como passeios, comemorações, reformas na escola ou feriados ou imprevisíveis, como alterações climáticas, visitas inesperadas ou ausência de profissionais. Em tais circunstâncias, que devem sempre ser previamente comunicadas à criança ou



ao adolescente, o recurso visual constitui importante mediador, ao possibilitar a reorganização das expectativas, a oferta de alternativas e a promoção de comportamentos mais adaptativos.

Antes de proceder à elaboração do material, recomenda-se verificar junto à família se já há algum tipo de rotina estruturada em uso no contexto doméstico ou terapêutico. Cumpre, ainda, analisar a progressão da maturidade da rotina visual, considerando que esta deve acompanhar o desenvolvimento cognitivo da criança ou do adolescente, deslocando-se gradativamente do concreto ao abstrato.

| Progressão da Rotina Visual: Do Concreto ao Abstrato |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Concreto</b>                                      | Utilizar objetos reais, onde, por exemplo, uma fralda representará uma troca; um prato, uma refeição; uma pá, o parque de areia.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>Fotográfica</b>                                   | Necessidade da realidade para uma associação do que irá ocorrer.<br>a) Fotos da própria criança/adolescente na ação, no espaço: se reconhece na foto e sua ação nesse local, remete a um episódio que já ocorreu.<br>b) Fotos do ambiente: exige maior abstração, consegue ter uma representação visual do espaço.                                                                                                                                                    |
| <b>Pictografia/desenhos</b>                          | Exige maior abstração, utilizar desenhos simples, ícones que representem as ações. Sugestão de site para pesquisa de pictogramas <a href="https://beta.arasaac.org/pictograms/search">https://beta.arasaac.org/pictograms/search</a><br>a) Priorizar o uso exclusivo de pictogramas, reduzindo estímulos visuais excessivos para crianças/adolescentes em fase pré-leitora.<br>b) Utilizar pictograma com palavra para crianças/adolescentes em fase de alfabetização |
| <b>Palavras</b>                                      | Para os que já têm leitura e gerenciamento de tempo, podendo, até mesmo ser colocado a rotina na lousa, lembrando sempre que não deve ser apagada e ir demonstrando onde se encontra.                                                                                                                                                                                                                                                                                 |

### Exemplos da evolução



Concreto



Fotos com a criança  
nas ações



Pictogramas



Pictograma com  
palavras



Fonte: Imagens geradas por IA.

As **histórias sociais** são narrativas curtas e construídas especificamente para uma necessidade da criança/adolescente, com objetivo de oferecer elementos de previsibilidade, possíveis caminhos de autorregulação e/ou demonstração do que é esperado dela. Por exemplo, se haverá um evento/festa na escola, pode-se criar uma história, apresentando o que está previsto para esta situação e apresentar à criança/adolescente antecipadamente, ou ser usado no dia-a-dia, como colocar o passo-a-passo da lavagem das mãos acima da pia, para se lembrar do que e como fazer. Algumas famílias também utilizam as histórias sociais como forma de preparar para uma ida ao dentista, um exame médico, etc.

Existem modelos disponíveis na internet e abaixo estão duas sugestões de lugares com opções:

- Comunicatea Drive

<https://drive.google.com/drive/folders/1-5OOdlqd-PW8y3agiA-lyXArsC9jhjy1>

- Autismo - Projeto Integrar



<https://autismoprojetointegrar.com.br/todos-os-desenhos/>

Exemplo<sup>2</sup>:



### 5.1.3 Organização do ambiente

#### a. Ruídos intensos

Como mencionado, nem sempre podemos controlar todos os estímulos do ambiente, como ruídos do trânsito ou da própria aglomeração de crianças/adolescentes. Entretanto, é possível reduzir ruídos intensos, ecos e interrupções em todos espaços escolares (salas, refeitório), utilizando-se medidas educativas práticas, que podem ser implementadas desde as etapas iniciais de ensino (confeção de um “ruidômetro”, “bola da voz”, “guardiões do silêncio” etc.) . Além das sugestões, a adoção de medidas simples, porém, muito eficazes para a promoção de hábitos e ambientes acusticamente mais saudáveis são possíveis. Para conhecer algumas dessas estratégias clique nos links abaixo:

<sup>2</sup> Disponível em: <https://autismoprojetointegrar.com.br/todos-os-desenhos/>. Acesso em: 25 fev 2026.



[Manual educativo para criação de hábitos e ambientes sonoros saudáveis.](#)

[DOWNLOADS – ComunicaTea®](#)

*b. Espaços de retorno ao equilíbrio ou “descompressão”*

Devem estar acessíveis em todos os turnos. Cabe ressaltar, porém, que o uso destes espaços deve ser *temporário*, atendendo a demanda de acolher o momento de crise ou anterior à crise e possibilitar o retorno da criança/adolescente a um estado mais tranquilo.

Na maior parte das vezes, para desacelerar ou evitar um processo de crise, precisamos **reduzir** os estímulos. Por esse motivo, um espaço com cores neutras e menos informações pode facilitar essa desaceleração e a retomada da criança/adolescente às suas atividades. Do contrário, a sala ocupada por muitas cores, informações e pessoas (que envolve diferentes cheiros, sons e toques) podem dificultar a autorregulação.

*c. Regulação sensorial diária*

Se temos conhecimento sobre a criança e seu perfil sensorial, podemos inserir os recursos de autorregulação sensorial na rotina de forma planejada e não apenas reativa, nos momentos de crise. Isso facilita a construção de conexões neurais pelo aspecto positivo, dá a oportunidade da criança/adolescente perceber-se bem e contemplada(o) em suas necessidades não apenas quando se comporta “mal”.

Assim, podem-se incluir na rotina as pausas programadas, preferencialmente ao longo de todo o período de atividades escolares, nas quais a criança/adolescente tem acesso a diferentes estímulos como, por exemplo, caminhar, fazer movimentos no lugar, exercícios de respiração, explorar materiais táteis.

*d. Regulação emocional guiada, controle de impulso e autocontrole*

Como informado anteriormente, os momentos de calma são oportunos para que os adultos ensinem habilidades de autorregulação. Nesse sentido, sugerimos trabalho, ao longo de todo o período letivo, com projetos voltados ao



desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais, sempre com linguagem direta e adequada à idade, como, por exemplo, atividades e brincadeiras. É importante desenvolver rotinas e combinados comportamentais, apresentando às crianças/adolescentes os comportamentos esperados, com destaque ao reforço positivo da comunicação, o qual pode facilitar a compreensão da criança/adolescente sobre o que é esperado e deste modo interromper o ciclo vicioso da percepção de que tudo o que ela faz é inadequado.

Quadro orientativo 1: Comunicação verbal do educador

| EVITAR                                   | PREFERIR                     |
|------------------------------------------|------------------------------|
| Não pegar material emprestado sem pedir. | Pedir emprestado.            |
| Não empurrar.                            | Pedir licença.               |
| Não gritar.                              | Falar em voz baixa.          |
| Não correr no corredor.                  | Andar com calma no corredor. |
| Não interromper.                         | Esperar a vez de falar.      |
| Não bagunçar a sala.                     | Manter a sala organizada.    |

Quadro orientativo 2: Comunicação não verbal do educador

| EVITAR                                              | PREFERIR                                                               |
|-----------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| Apontar o dedo de forma acusatória.                 | Utilizar gesto aberto com a mão, indicando direção ou ação esperada.   |
| Expressão facial de desaprovação intensa.           | Expressão serena e acolhedora, demonstrando expectativa positiva.      |
| Aproximar-se bruscamente da criança/adolescente.    | Aproximar-se calmamente, posicionando-se ao nível do olhar.            |
| Balançar a cabeça negativamente de modo repetitivo. | Sinalizar positivamente quando o comportamento adequado ocorre.        |
| Retirar o objeto abruptamente.                      | Apontar para o pictograma ou imagem que representa a ação correta.     |
| Cruzar os braços e manter postura rígida.           | Manter postura corporal aberta e acessível.                            |
| Ignorar completamente o comportamento adequado.     | Utilizar reforço visual (adesivo, sinal positivo, marcador na rotina). |
| Falar de longe, em tom elevado.                     | Aproximar-se e sinalizar com gesto                                     |



|  |                                                                     |
|--|---------------------------------------------------------------------|
|  | combinado previamente (ex.: mão no ombro para lembrar “voz baixa”). |
|--|---------------------------------------------------------------------|

#### **5.1.4 Desenvolvimento e aprimoramento das funções executivas**

##### **5.1.4.1 Controle da Inibição e Impulsividade:**

Brincadeiras como de "Estátua", que exigem a inibição imediata do movimento e atividades de desacelerar a atividade motora; Jogos de controlar o volume da voz (falar cada vez mais baixo); Exercícios de adiar a recompensa (esperar para receber algo desejado, com cuidado para não exigir demais da criança/adolescente); Auxiliar em organizações ou revisão de ações (rever procedimentos). Ex: após um enunciado de uma brincadeira, sugerir que a criança retome os passos do enunciado, a fim de revisar cada sequência de ações. Ex 2: revisões de memorização, como criar uma lista de itens de supermercado e o grupo retoma oralmente todos os itens desta lista. A língua de sogra (brinquedo de festa que desenrola ao soprar e faz um som), pode ser utilizada como recurso lúdico de regulação emocional, especialmente no retorno do intervalo, quando a criança está agitada ou com dificuldade de transição, pois pode contribuir com a diminuição do choro, irritação ou explosão emocional.

##### **5.1.4.2 Flexibilidade cognitiva**

Brincadeiras que envolvam a mudança de regras e adaptação a novos problemas com opções ou rotas alternativas; Jogos de estratégias.

##### **5.1.4.3 Memória operacional**

Exercícios que envolvem a manutenção e manipulação de informações mentalmente como completar figuras, grifar as palavras-chaves; deixar questões de completar a lacuna; oferecer pistas de verdadeiro/falso.

##### **5.1.4.4 Atenção Executiva**

O treinamento da atenção pode ser feito inclusive por meio de práticas de atenção plena, que tem demonstrado melhorar a eficiência dos sistemas cerebrais de autorregulação. Ex. Paisagem sonora, pedir para fechar os olhos e perguntar o



que está sendo ouvido. Ex2: brincadeiras e atividades de discriminação atencional: jogo dos 7 erros, jogo de identificação de figuras.



Sugestão de leitura:

Funções executivas e aprendizagem: o uso de jogos  
no desenvolvimento das funções executivas  
Patrícia Waltez Rodrigues

## 5.2 Fase 2 - Disparadores

Consoante exposto anteriormente, quanto mais aprofundado é o conhecimento acerca da pessoa, maior é o acervo de informações disponíveis a respeito de seus possíveis desencadeadores de crise, bem como de seu repertório de estratégias de autorregulação emocional e sensorial.

Desse modo, antes que a crise se configure de maneira manifesta, torna-se viável identificar indícios preliminares de sobrecarga, perceptíveis tanto nas manifestações corporais quanto nas alterações comportamentais da criança ou do adolescente, tais como:

- Aumento de inquietação, irritabilidade ou agitação motora.
- Fala acelerada ou, ao contrário, retraimento súbito.
- Aversão a estímulos (tapar ouvidos, fechar olhos, fugir de ambientes).
- Tensão muscular, respiração rápida, olhar "perdido".
- Dificuldade crescente em seguir orientações simples.

### 5.2.1 Dificuldades na Comunicação



A comunicação constitui o fundamento primordial da interação social. Embora muitos ainda a associem exclusivamente à oralidade, por se tratar da modalidade socialmente mais prestigiada, cumpre salientar que o fenômeno comunicativo se efetiva por múltiplas vias, abrangendo gestos, olhares, movimentos corporais, desenhos e, ainda, a utilização de recursos como pranchas de comunicação e dispositivos eletrônicos, tais como tablets, entre outros instrumentos mediadores.

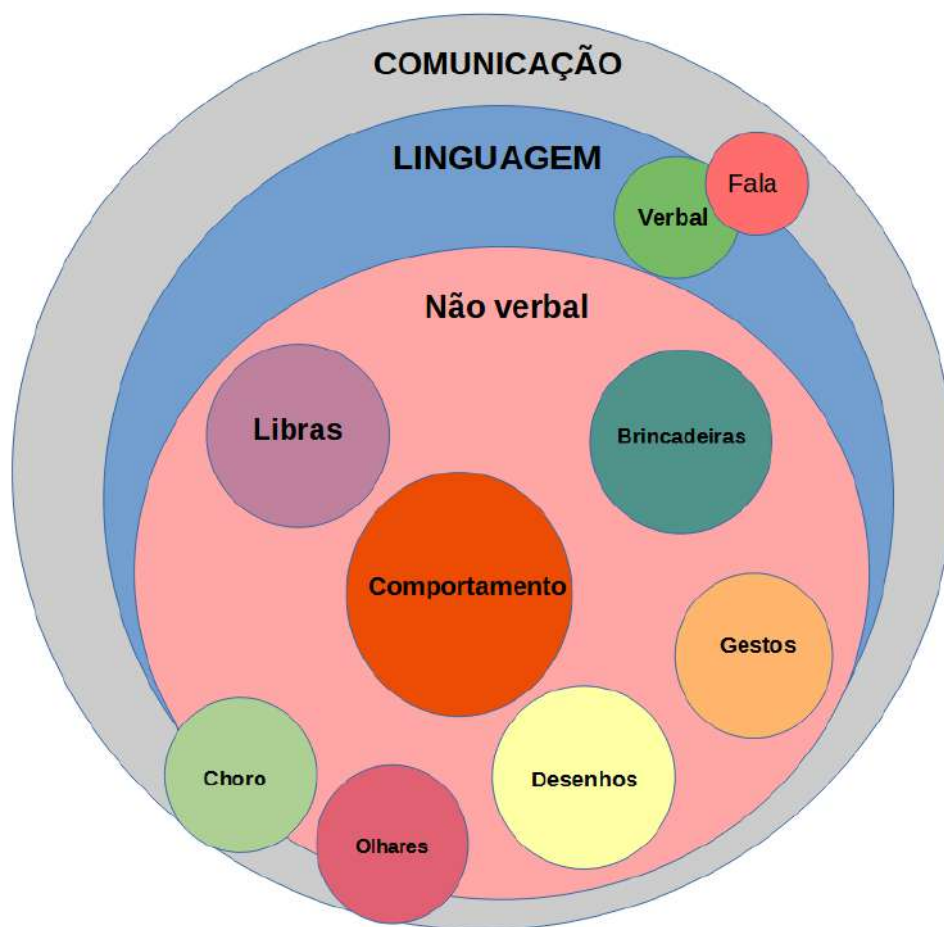
A fim de propiciar compreensão mais apurada acerca do tema e de sustentar o princípio da presunção de competência nos parceiros comunicativos, torna-se imprescindível distinguir conceitos que, não raro, são empregados como sinônimos, embora não o sejam:

**a) Comunicação:** refere-se à capacidade de transmitir informações por intermédio de códigos e de distintos sistemas de significação. Configura-se como processo interativo entre o indivíduo e o meio no qual está inserido, podendo manifestar-se tanto de forma verbal quanto não verbal.

**b) Linguagem:** compreende a faculdade de expressar pensamentos e ideias por meio de variados sistemas simbólicos, dentre os quais se inclui a fala. Trata-se de capacidade cognitiva e simbólica que possibilita a apreensão e a elaboração de conceitos abstratos, configurando-se como habilidade complexa, dinâmica e multidimensional (Vogeley e Olchik, 2025, p. 305).

**c) Fala:** consiste na produção articulada de sons mediante a ação coordenada das estruturas fonoarticulatórias — boca, língua, dentes, palato, pregas vocais e cavidades de ressonância, entre outras —, envolvendo a organização de fonemas e palavras com vistas à construção de enunciados compreensíveis (Vogeley e Olchik, 2025, p. 305).

O diagrama a seguir demonstra como estes conceitos se relacionam:



Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A comunicação configura-se como direito humano fundamental, conforme estabelecido pela Organização das Nações Unidas na Declaração Universal dos Direitos Humanos (Art. 19), e é por seu intermédio que nos constituímos enquanto sujeitos sociais, edificamos vínculos afetivos, exercemos nossos direitos e inscrevemos nossas marcas no mundo. É, igualmente, por meio da comunicação que a criança/adolescente expressa sentimentos, vontades, pensamentos e demais manifestações inerentes à condição humana, tais como desconfortos físicos, dores ou necessidades básicas, a exemplo de beber água ou utilizar o banheiro.

Ao se analisar a magnitude da comunicação em nossas vidas, revela-se lógico compreender que dificuldades comunicativas e atrasos no desenvolvimento da linguagem impactam sobremaneira outras dimensões existenciais, notadamente a aprendizagem e a participação social (Massaro e Cunha, 2025).



Imagine-se na contingência de necessitar de água, alimento, uso do banheiro ou atendimento médico em um contexto no qual não se domina a língua e não se dispõe de alguém que compreenda e auxilie. Como se sentiria? Quanto tempo transcorreria até que sobreviesse uma reação emocional intensa ou mesmo uma crise?

Agora, projete a vivência cotidiana de situações semelhantes, reiteradas na maioria ou quase totalidade dos espaços frequentados. Tal realidade seria profundamente desafiadora, não seria? Esta pode corresponder, com exatidão, à experiência da criança/adolescente presente em sua sala de aula ou escola, especialmente quando possui necessidades complexas de comunicação.

Muitas crises observadas podem ter como fator precipitador dificuldades na comunicação. Cumpre salientar que, ainda que a criança não se expresse por meio da fala, a comunicação permanece ativa e significativa, manifestando-se, por exemplo, ao apontar para o bebedouro a fim de solicitar água ou ao realizar gesto corporal indicativo da necessidade de ir ao banheiro.

### **5.2.2 Fome e Sede – Dimensões Fisiológicas da Alimentação e Hidratação**

**Fome** constitui sinal biológico natural que indica a necessidade de obtenção de energia e nutrientes indispensáveis ao adequado funcionamento do organismo. Manifesta-se quando o corpo identifica níveis reduzidos de energia ou intervalo prolongado desde a última refeição. É um processo regulado pelo cérebro, especialmente por região denominada hipotálamo, que recebe informações provenientes do estômago, do intestino e da corrente sanguínea, tais como a concentração de glicose e a presença de hormônios relacionados à saciedade.

Quando esses indicadores sinalizam déficit energético, o cérebro desencadeia a sensação de fome, estimulando a busca e a ingestão de alimentos. Para além de sua natureza fisiológica, a fome pode sofrer influência de fatores emocionais, hábitos, horários e estímulos ambientais, como o odor ou a visualização de alimentos. Em condições habituais, após a alimentação, o organismo envia novos



sinais ao cérebro indicando a satisfação da necessidade, o que contribui para a redução da sensação de fome.

Destarte, a fome não se restringe a mera “vontade de comer”, mas configura mecanismo essencial de sobrevivência, responsável pela manutenção do equilíbrio orgânico e pela obtenção dos nutrientes necessários às atividades diárias.

Cada criança percebe a fome de maneira singular. Algumas podem não identificar claramente essa sensação, enquanto outras manifestam desconforto, irritabilidade ou alterações comportamentais sem conseguir explicitar a causa. Tal fenômeno ocorre porque o organismo detecta a carência de nutrientes e envia sinais ao cérebro que influenciam tanto o comportamento alimentar quanto o estado emocional.

Certas crianças/adolescentes, inclusive aquelas com transtornos do neurodesenvolvimento, podem apresentar maior dificuldade em reconhecer ou comunicar tal sensação. Isso pode decorrer de alterações na percepção corporal, com maior ou menor responsividade a estímulos como cheiros, sabores e texturas, bem como de diferenças no reconhecimento das emoções e das sensações físicas internas.

O corpo humano dispõe, ainda, de mecanismos naturais de autorregulação destinados à manutenção da homeostase. Quando esse equilíbrio é comprometido, podem surgir manifestações como cansaço, dificuldade de concentração, agitação ou queda no desempenho escolar.

**Sede**, por sua vez, configura necessidade fisiológica fundamental, ativada quando o organismo identifica desequilíbrio na quantidade de água corporal. Esse processo ocorre mediante mecanismos cerebrais que detectam alterações nos fluidos internos e estimulam o comportamento de busca e ingestão de água, assegurando o equilíbrio orgânico.

No cérebro, particularmente no hipotálamo e em áreas correlatas, existem sistemas especializados na monitorização desses sinais internos e na coordenação das respostas apropriadas. Quando esse funcionamento se dá de forma eficaz, a pessoa reconhece a sede e responde a ela de maneira espontânea e adequada.

Importa considerar que algumas crianças/adolescentes podem apresentar dificuldades na percepção e interpretação de sinais corporais internos, como fome e



sede. Tais dificuldades não se relacionam à ausência da necessidade fisiológica, mas à maneira como a criança percebe e comunica essas sensações. Em decorrência disso, pode não relatar espontaneamente fome ou sede, postergar a ingestão de água e alimentos ou depender de rotinas externas que lhes recordem tais necessidades.

A criança que não se comunica por meio da fala para expressar fome ou sede pode manifestar irritabilidade, agitação, inquietação ou crises de choro. Ademais, devem ser observados sinais fisiológicos como boca seca, fadiga, diminuição da atenção e aumento de estereotipias.

Revela-se, portanto, fundamental a observação atenta e sistemática do comportamento infantil no que concerne à alimentação e à hidratação, como estratégia preventiva para a mitigação de crises e a promoção do bem-estar integral.

| Estratégias                                                                                                                                                                                                                                                      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Antecipar as necessidades por meio de rotinas estruturadas e previsíveis, como por exemplo, ofertar regularmente e facilitar o acesso à água/líquido. Adequar rotina na alimentação, ou adaptação de cardápio em caso de seletividade ou restrições alimentares. |
| Articular-se diariamente com a família, verificar se a criança se alimentou antes de ir à escola ou como está sendo realizada a alimentação em casa.                                                                                                             |
| Acompanhar a alimentação das crianças com dificuldades alimentares.                                                                                                                                                                                              |
| Reconhecer o comportamento (diminuição da atenção, aumento de estereotipias ou sinais de desconforto) como uma possível forma de comunicação de necessidades básicas, tais como fome ou sede.                                                                    |

Destarte, destaca-se a necessidade de um olhar atento e sensível. Respeitar o tempo próprio da criança, observar criteriosa e continuamente as possíveis alterações comportamentais e oferecer suporte qualificado nos momentos de alimentação constituem medidas que favorecem o bem-estar, potencializam a aprendizagem e promovem um desenvolvimento saudável e harmonioso.



Acesse os formulários referentes a alimentação escolar - Dieta especial/ Dieta alternativa/ Rastreio alimentar - neste link:

<https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/destaques/alimentacao-escolar>



### Alimentação Escolar

#### Dieta Especial:

Atendimento exclusivo para alunos da rede municipal.

Os documentos referentes à dieta especial são de uso exclusivo por funcionários autorizados das instituições educacionais e entidades conveniadas da Prefeitura de Sorocaba.

Formulário de Solicitação de Dieta Especial

Acesse aqui: <https://forms.gle/tCZpWtW2h928gT6o6>

#### Dieta Alternativa(vegetariano/Vegano/Religioso):

Acesse aqui: [Termo de Requerimento Dieta Alternativa](#)

Rastreio Alimentar de criança com TEA ou outros transtornos relacionados à seletividade alimentar:

Acesse aqui: [Rastreio Alimentar - Seletividade alimentar](#)

#### Leite Materno na Escola:

Acesse aqui: [Termo de Fornecimento de Leite Materno na Creche](#)

#### Fornecimento de Formula Infantil

Acesse aqui: [Termo de Fornecimento de Formula Infantil](#)

### 5.2.3 Sobrecarga sensorial

Consoante elucidado anteriormente, determinadas pessoas podem apresentar formas bastante singulares de percepção sensorial. A multiplicidade de estímulos presentes em um ambiente, aliada à dificuldade de filtrá-los ou neutralizá-los, pode conduzir crianças e adolescentes a estados de sobrecarga culminando em crises. Para alguns, uma simples etiqueta de vestuário pode produzir sensação análoga à dor; para outros, um odor quase imperceptível pode desencadear náuseas intensas.

Tal realidade encontra-se diretamente relacionada à comunicação, pois, além de exigir a identificação e a localização do incômodo, requer sua manifestação, a fim de que terceiros possam oferecer auxílio. Como já mencionado, não se trata de processo simples, visto que, de modo geral, as pessoas apresentam dificuldade em reconhecer e nomear seus próprios desconfortos.

Nessa perspectiva, fundamentados na observação atenta da criança e nas informações previamente coletadas, torna-se possível perceber alterações sutis nas



expressões faciais, no comportamento e na postura, intervindo de maneira preventiva e sensível.

Verbalizar à criança ou ao adolescente o que está sendo percebido e, em seguida, oferecer possibilidades de autorregulação ou apresentar o chamado “menu da calma” revela-se estratégia relevante, pois favorece o autoconhecimento e o desenvolvimento de repertório regulatório. Ademais, é imprescindível que a criança/adolescente participe ou, ao menos, seja comunicada acerca das decisões que lhe dizem respeito, como, por exemplo: “Estou percebendo que você está ansioso; gostaria de caminhar um pouco?”. Ainda que não haja resposta verbal, tal conduta valoriza a comunicação, pressupõe competência e contribui para o desenvolvimento da linguagem.

Nesses momentos, cumpre atentar para o grau de aproximação física que a criança/adolescente tolera ou permite. Em determinadas situações, manter certa distância pode constituir alternativa mais adequada e respeitosa.

É frequente que alguns educadores conduzam crianças/adolescentes segurando-as pelas mãos ou pelos punhos. Entretanto, as mãos figuram entre as regiões corporais com maior concentração de receptores táteis. Para indivíduos com hipersensibilidade sensorial ao toque, ser segurado pode representar experiência de intenso desconforto ou mesmo sofrimento. Assim, outras formas de condução podem ser adotadas, como orientar pela lateral, oferecer leve apoio nos cotovelos ou nos ombros, sempre precedendo a ação de comunicação clara acerca do que será feito.

#### **Importante!**

Nesses momentos, o objetivo do educador deve envolver reduzir demandas, oferecer regulação externa e remover estímulos desencadeadores, como por exemplo, se os ruídos altos forem disparadores, pode-se conduzir a criança/adolescente a um espaço sonoro saudável e/ou menos ruidoso.

Outro exemplo, quando alguma pessoa possui aversão à massinha, geleinha, areia ou outras texturas, promover estratégias para que ela se sinta confortável para explorar (com ferramentas, pá, rastelo, ao invés de tocar diretamente), além de oferecer estratégias para “recalcular a rota”, como manter um pano úmido para limpar as mãos, ou



bacia de água próxima, sempre comunicando a ela que o recurso está disponível (“se você quiser experimentar, pode colocar as mãos aqui”) e não “forçá-la” a tocar no material.

#### 4.2.4. Dores físicas

As dores físicas configuram experiências intrinsecamente subjetivas, variando de acordo com o limiar individual de percepção e com fatores biológicos, emocionais e contextuais. Não há instrumento absolutamente objetivo capaz de mensurar a dor em sua totalidade; sua intensidade e qualidade somente podem ser verdadeiramente conhecidas a partir do relato verbal ou não verbal da própria pessoa. Assim, expressões faciais, alterações posturais, retraimento, irritabilidade ou mudanças abruptas de comportamento podem constituir indícios relevantes de sofrimento físico, ainda que não haja verbalização explícita.

No contexto escolar, é imperioso considerar que a dor, seja ela aguda ou persistente, pode impactar significativamente a atenção, a motivação, o engajamento e o desempenho acadêmico. A criança/adolescente que vivencia desconforto físico pode apresentar maior suscetibilidade à frustração, redução da tolerância a desafios e dificuldade na autorregulação emocional.

**Sinais precoces e respostas possíveis**

- **Inquietação** → reduzir estímulos, aproximar-se calmamente.
- **Irritação crescente** → nomear o que vê: “percebo que está ficando difícil, estou aqui com você”.
- **Evitação sensorial** → oferecer ajuste ambiental imediato.

#### 5.2.4 Conflitos sociais

As distintas trajetórias de vida, experiências culturais, realidades socioeconômicas, crenças, etnias, identidades de gênero, orientações sexuais, deficiências, entre outras expressões da condição humana, compõem o que se denomina *diversidade*. Tal fenômeno, intrínseco aos contextos escolares,



configura-se simultaneamente como expressivo fator de enriquecimento das vivências relacionais e como potencial desencadeador de conflitos sociais.

As disputas por controle, as dificuldades no estabelecimento de limites, as frustrações intensas, a percepção de injustiça e a necessidade de sustentar determinada posição de autoridade perante o coletivo constituem tensões que podem emergir das interações interpessoais, tanto em múltiplos ambientes quanto no cotidiano escolar. A necessidade de manutenção de uma posição de autoridade refere-se ao impulso de preservar um lugar hierárquico, simbólico ou relacional no interior de um grupo.

No contexto escolar, essa dinâmica pode manifestar-se tanto em adultos quanto em crianças e adolescentes, ainda que com motivações e níveis de consciência distintos. No caso dos adultos, professores, gestores e demais profissionais, a autoridade encontra-se vinculada ao papel institucional exercido. Trata-se de autoridade formal, legitimada pela função de organizar o ambiente, cumprir súmulas de atribuições, mediar conflitos e assegurar a integridade física e emocional do grupo. Quando tal autoridade é percebida como ameaçada, seja por comportamentos desafiadores, questionamentos públicos ou recorrente enfrentamento, pode emergir tensão relacionada à necessidade de reafirmação do controle situacional. Na ausência de adequada autorregulação emocional, há o risco de que a intervenção priorize a manutenção do poder em detrimento da resolução pedagógica do conflito.

Sob a perspectiva do desenvolvimento humano, tal reação articula-se à construção identitária e à busca por autonomia. Durante a infância e, sobretudo, na adolescência, observa-se elevada sensibilidade à avaliação social e ao julgamento dos pares. Assim, a defesa de determinada posição pode funcionar como estratégia de autopreservação psíquica, ainda que se manifeste por comportamentos de oposição, rigidez ou confronto.

Cumpre destacar que autoridade não se confunde com autoritarismo. A autoridade saudável fundamenta-se na coerência, na previsibilidade, na escuta qualificada e na firmeza respeitosa. O autoritarismo, por sua vez, caracteriza-se pela imposição unilateral, pela ausência de diálogo e pela utilização do poder como instrumento de silenciamento. Em situações conflituosas, quanto mais a interação se



converte em disputa para definir “quem exerce o comando”, maior a probabilidade de escalada emocional e menor a possibilidade de aprendizagem socioemocional.

Compreender a necessidade de sustentar uma posição de autoridade permite interpretar determinados comportamentos não apenas como desafio ou afronta, mas como tentativas, frequentemente imaturas, de preservação da identidade, do pertencimento e do valor social. Tal compreensão amplia a possibilidade de intervenções que conciliem firmeza e acolhimento, preservando o adulto como referência segura, sem converter o conflito em batalha por poder.

Os diversos níveis de conflito evidenciam que a escola constitui um microcosmo social, no qual se reproduzem tensões mais amplas, como desigualdade, preconceito, discriminação e exclusão (Moreira et al., 2025). Diante dessa complexidade, impõe-se reconhecer que a forma como a instituição escolar lida com os conflitos será determinante para as consequências e efeitos produzidos sobre os estudantes e sobre o ambiente coletivo.

Crises, intensificação de comportamentos agressivos, prejuízos à aprendizagem e comprometimento das relações interpessoais podem decorrer de tentativas inadequadas de evitamento ou silenciamento das tensões sociais. Ademais, a ausência de resolução dos conflitos tende a fomentar rivalidades entre pares, a fragilizar a confiança nos professores e a intensificar sentimentos de injustiça, marginalização, ansiedade, medo e frustração, os quais incidem diretamente sobre o engajamento e o desempenho escolar.

Conforme a perspectiva de Vygotsky (2007), o desenvolvimento humano efetiva-se por meio das interações sociais, nas quais o “outro” desempenha função mediadora essencial na construção do conhecimento, da subjetividade e das habilidades socioemocionais. À luz dessa compreensão, os conflitos no espaço escolar não devem ser concebidos apenas como eventos negativos a serem suprimidos ou reprimidos, mas como oportunidades formativas que, quando adequadamente mediadas, podem favorecer o crescimento pessoal, social e acadêmico de crianças e adolescentes.

Entre as manifestações mais recorrentes decorrentes de conflitos escolares destaca-se a violência denominada bullying. Caracteriza-se como tal a ação pela qual alguém afeta, fere, desconforta ou importuna sistematicamente outra pessoa.



Essas ações podem ocorrer por meio de agressões físicas, verbais, mímicas, gestos obscenos ou exclusão intencional de uma criança ou adolescente de determinado grupo. O conceito de bullying associa-se, necessariamente, a três critérios fundamentais: intencionalidade, repetição e desequilíbrio de força ou poder entre vítima e agressor (Tessaro et al., 2022).

Importa ressaltar que práticas de bullying, na maioria das vezes, ocorrem à margem da supervisão adulta. Nesse contexto, revela-se imprescindível o trabalho direcionado aos chamados “espectadores”, aqueles que, no cotidiano escolar, presenciam e testemunham tais situações. São esses sujeitos que podem, por meio da omissão, reforçar o comportamento dos agressores ou, ao contrário, atuar como agentes de proteção, denunciando as ocorrências a um adulto de referência.

Em diversas situações envolvendo conflitos sociais escolares, inclusive casos de bullying, os adultos podem experimentar sentimentos de impotência ou desafio diante das crianças e adolescentes. Realizar leitura ampla e contextualizada dos fatos, identificando as possíveis origens e dinâmicas subjacentes, possibilita que o adulto não se insira na disputa nem reforce ciclos de violência, assumindo postura mediadora, reflexiva e promotora de desenvolvimento.

No ordenamento jurídico brasileiro, a intimidação sistemática (*bullying*) passou a receber tratamento mais rigoroso com a promulgação da Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024, a qual introduziu o artigo 146-A no Código Penal. A referida norma representa significativo avanço na tutela jurídica da dignidade de crianças e adolescentes, ao reconhecer formalmente o *bullying* como forma de violência que ultrapassa o campo meramente disciplinar e adentra a esfera da proteção penal.

No contexto municipal, a Secretaria da Educação de Sorocaba publicou o Caderno de Orientações nº 19: “*Prevenção e Combate à Violência contra a Criança*”, documento orientador que sistematiza procedimentos para identificação, prevenção e enfrentamento. O referido caderno estabelece fluxos de atuação, define responsabilidades institucionais e reforça a necessidade de articulação com a rede de proteção, promovendo abordagem intersetorial e preventiva.

No município de Sorocaba, a implantação de práticas restaurativas no âmbito educacional vem sendo tratada de forma estratégica por meio da constituição de um *Grupo de Trabalho para Implantação e Implementação da Justiça Restaurativa* nas



instituições de ensino da rede municipal, instituído formalmente em 2024 pela Portaria SEDU/GS nº 13/2024. Tal grupo é composto por supervisores de ensino, diretores, vice-diretores e orientadores pedagógicos com formação em facilitação de processos circulares, e tem por finalidade promover a sensibilização dos profissionais escolares acerca da Justiça Restaurativa, bem como desenvolver práticas restaurativas estruturadas para prevenção e resolução de conflitos no ambiente escolar.

Paralelamente, a rede de ensino de Sorocaba conta com *Protocolo Antirracista* destinado à prevenção e ao enfrentamento do racismo e da injúria racial no contexto escolar, instrumento que se integra às políticas de promoção da equidade e da cultura de paz. Tal protocolo orienta quanto à identificação de práticas discriminatórias, à adoção de medidas educativas e restaurativas e à comunicação às instâncias competentes, reafirmando o compromisso institucional com a proteção integral de crianças e adolescentes, conforme os princípios constitucionais da dignidade da pessoa humana e da igualdade.

Assim, a conjugação entre legislação federal, bem como os instrumentos normativos municipais, revela consolidação progressiva de um arcabouço jurídico-pedagógico voltado à prevenção e ao enfrentamento do *bullying*, do racismo e de demais formas de violência escolar, reafirmando o dever do Estado e das instituições educativas de assegurar um ambiente seguro, inclusivo e promotor de direitos.

| Estratégias                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Promoção de ações socioemocionais, pedagógicas e inclusivas que envolvam as crianças e adolescentes na construção de soluções, são essenciais para o desenvolvimento de senso de responsabilidade e autonomia, bem como da capacidade de agir de forma ética e solidária destes estudantes. |
| Realização de rodas de conversa com temas que envolvam a diversidade, dando oportunidade aos presentes de exporem seus sentimentos e opiniões.                                                                                                                                              |
| Promoção de mediação de conflitos pautada no diálogo, na escuta ativa e na reflexão sobre atitudes e responsabilidades, tanto de estudantes, quanto de professores e demais membros da comunidade escolar.                                                                                  |



Desenvolvimento de ações colaborativas e práticas restaurativas que construam uma cultura escolar democrática e incentivem a reparação de danos e a reconstrução de vínculos.

A mediação qualificada de conflitos no ambiente escolar exige planejamento prévio, coerência institucional e atuação fundamentada em princípios de proteção integral e autorregulação emocional. A seguir, apresentam-se estratégias possíveis, acompanhadas de orientações práticas para sua implementação.

| ESTRATÉGIAS E RECURSOS POSSÍVEIS DIANTE DA IDENTIFICAÇÃO DE DISPARADORES |                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                          |
|--------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ESTRATÉGIA                                                               | RELEVÂNCIA                                                                                                                                                                                                                                          | COMO IMPLEMENTAR                                                                                                                                                                                                                         |
| Recondução da criança/adolescente para outro espaço                      | A recondução para um ambiente alternativo constitui estratégia de proteção e regulação, e não medida punitiva.<br><br>Trata-se da oferta de um local de referência, previamente organizado, destinado à manutenção da segurança física e emocional. | <b>Definição prévia do espaço:</b> a escola deve estabelecer um ambiente específico (ex.: sala de acolhimento, cantinho da calma, espaço de regulação), organizado com estímulos reduzidos, iluminação suave e poucos elementos visuais. |
|                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                     | <b>Explicitação antecipada:</b> a criança/adolescente deve conhecer previamente a função desse local, compreendendo que se trata de espaço de apoio e não de exclusão.                                                                   |
|                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                     | <b>Abordagem respeitosa:</b> no momento de tensão, o adulto pode verbalizar de forma serena:<br><i>“Percebo que está difícil agora. Vamos para o espaço de calma para que possamos nos organizar?”</i>                                   |
|                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                     | <b>Acompanhamento:</b> sempre que possível, a criança deve ser acompanhada por um adulto de referência, mantendo-se supervisão constante.                                                                                                |
|                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                     | <b>Tempo delimitado e retorno mediado:</b> após a regulação, o retorno à atividade deve ocorrer gradualmente, com breve diálogo restaurativo, favorecendo aprendizagem socioemocional.                                                   |
|                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                     | Importante salientar que a recondução                                                                                                                                                                                                    |



|                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|---------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                      | não deve ocorrer de forma abrupta ou coercitiva, tampouco mediante exposição pública.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Oferecimento de materiais de acomodação sensorial e autorregulação</b> | <p>Determinadas crianças/adolescentes apresentam necessidades sensoriais específicas que podem ser atendidas por meio de recursos adequados.</p> <p>Tais materiais auxiliam na reorganização do sistema nervoso diante de estados de sobrecarga.</p> | <p><b>Pote da calma</b> (recipiente com líquido viscoso e cores neutras, que permite acompanhamento visual do movimento interno);</p> <p><b>Mordedores apropriados</b> (destinados à organização sensorial oral);</p> <p><b>Almofadas ou colchonetes macios</b> (para acomodação postural);</p> <p><b>Brinquedos sensoriais</b> (texturas, pressão suave, objetos manipuláveis simples).</p> <p>Como utilizar:</p> <p>A oferta deve ocorrer <b>sempre sob supervisão direta de um adulto</b>.</p> |
|                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                      | Os materiais devem estar organizados em local específico e acessível.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                      | O adulto deve orientar o uso: “ <i>Você pode segurar o pote da calma e observar até que sua respiração fique mais tranquila.</i> ”                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                      | Evitar excesso de estímulos visuais ou objetos muito variados simultaneamente.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                      | Após o uso, realizar breve reorganização do material junto à criança, reforçando responsabilidade e previsibilidade.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                      | O uso desses recursos não substitui o diálogo, mas funciona como apoio fisiológico para que o diálogo se torne possível.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>Criação de código institucional para solicitação de ajuda</b>          | <p>Em situações de tensão crescente, pode haver necessidade de apoio adicional da equipe escolar.</p> <p>A criação de um</p>                                                                                                                         | <p><b>Definição em reunião de equipe:</b> estabelecer palavra-chave, sinal gestual ou mensagem institucional padronizada.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                      | <p><b>Exemplos:</b> envio de mensagem breve via aplicativo institucional; utilização de frase previamente combinada (“Poderia verificar a agenda da sala?”); ou sinal</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |



|  |                                                                                                                         |                                                                                                                                                                 |
|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | código combinado previamente permite comunicação discreta e eficiente entre adultos, prevenindo a escalada do conflito. | visual discreto.                                                                                                                                                |
|  |                                                                                                                         | <b>Treinamento da equipe:</b> todos os profissionais devem compreender quando e como acionar o código.                                                          |
|  |                                                                                                                         | <b>Fluxo claro de resposta:</b> definir quem comparece, em quanto tempo e com qual função (apoio físico, mediação verbal, retirada de demais estudantes, etc.). |
|  |                                                                                                                         | <b>Discrição e profissionalismo:</b> o acionamento não deve expor a criança/adolescente nem gerar sensação de ameaça.                                           |
|  |                                                                                                                         | Tal estratégia visa a preservar a segurança coletiva e evitar que o adulto diretamente envolvido permaneça isolado diante da situação.                          |

As estratégias descritas devem estar inseridas em um planejamento institucional coerente, alinhado a protocolos de convivência e cultura de paz. Intervenções em situações de conflito devem priorizar:

- Segurança física e emocional;
- Autorregulação antes da intervenção pedagógica;
- Comunicação clara e respeitosa;
- Não exposição pública;
- Aprendizagem socioemocional posterior.

Quando há previsibilidade, preparo e alinhamento entre os profissionais, a escola fortalece sua função formativa, transformando situações de conflito em oportunidades de desenvolvimento e amadurecimento coletivo.



### **5.3 Fase 3 - Agitação**

Na denominada fase de agitação, observa-se a intensificação progressiva das emoções e das respostas comportamentais da criança/adolescente. Trata-se, muitas vezes, da etapa mais prolongada do ciclo de desorganização emocional, podendo comprometer significativamente a atenção, o engajamento e a permanência nas atividades de aprendizagem. Nesse estágio, o estudante pode apresentar dispersão, aparente desconexão com a tarefa proposta e redução do foco de atenção.

Entre os sinais indicativos dessa fase, destacam-se: inquietação motora; comportamentos não condizentes com a atividade em curso; iniciar e interromper tarefas sucessivamente; movimentos corporais repetitivos; vocalizações; verbalização de preocupações; gestos como passar as mãos no rosto; bater pés ou mãos; mover os olhos de maneira constante; demonstrar desinteresse ou fixar o olhar em direção oposta ao contexto pedagógico. Tais manifestações configuram, em essência, indicadores de desconforto emocional e/ou sensorial, que demandam intervenção qualificada e sensível por parte do adulto.

#### **5.3.1 Objetivo do adulto**

Nessa etapa, a finalidade primordial do educador é restaurar a calma, oferecer suporte regulador e prevenir a escalada do comportamento, assegurando a preservação da dignidade da criança/adolescente e a continuidade do processo educativo.

#### **5.3.2 Estratégias de intervenção**

A atuação deve pautar-se pela serenidade, pela previsibilidade e pela comunicação empática.

- Oferecer atenção focalizada e individualizada, aproximando-se de forma discreta e acolhedora.
- Disponibilizar ajuda concreta, esclarecendo a tarefa ou fracionando-a em etapas menores.



- Apresentar opções estruturadas, possibilitando sensação de escolha e controle (ex.: “Prefere iniciar por esta parte ou por aquela?”).
- Propor pausas breves e orientadas, com tempo previamente combinado.
- Redirecionar gentilmente para atividade alternativa temporária, quando necessário.
- Verbalizar reconhecimento das dificuldades, utilizando enunciados como: *“Percebo que esta atividade parece estar difícil neste momento. Como posso ajudá-lo(a)?”*

Ao identificar alterações na expressão facial, na linguagem corporal, na comunicação ou no comportamento, o educador pode conduzir a criança/adolescente, de maneira tranquila e respeitosa, a um ambiente neutro, com estímulos reduzidos, onde estejam disponíveis objetos reguladores ou de conforto (como colchonete, almofada ou recurso sensorial), sempre sob supervisão.

É importante ressaltar que tal deslocamento não configura afastamento pedagógico, mas estratégia temporária de reorganização emocional.

### **5.3.3 A importância do retorno à sala de aula**

Após a restauração da calma e a reorganização interna, é fundamental que o estudante retorne à sala de aula para dar continuidade às suas tarefas rotineiras. Esse retorno possui elevado valor pedagógico e formativo, pois:

- Reforça o sentimento de pertencimento ao grupo;
- Inibe a cristalização da ideia de incapacidade ou exclusão;
- Favorece a consolidação da autorregulação como competência aprendida;
- Preserva a continuidade curricular e o vínculo com o processo de aprendizagem;
- Demonstra que dificuldades são transitórias e passíveis de serem superadas.

O retorno deve ser planejado de forma gradual e acolhedora, podendo incluir breve mediação verbal que reafirme confiança e expectativa positiva: *“Você conseguiu se reorganizar. Vamos retomar juntos.”*



## 5.4 Fase 4 - Aceleração

Geralmente, é nessa fase que a equipe escolar passa a reconhecer que a criança/adolescente se encontra em sofrimento, embora sinais dessa condição já viessem sendo manifestados de outras formas há algum tempo. É nesse momento que se observa um aumento na frequência ou na intensidade dos comportamentos apresentados, como, por exemplo, a evasão do ambiente.

### 5.4.1 Objetivo do adulto

O objetivo do adulto é o de manter-se sereno, a fim de auxiliar a criança ou o adolescente a restabelecer o equilíbrio emocional e recuperar a calma.

### 5.4.2 Estratégias

- Evitar enfrentamentos e dar tempo para a criança/adolescente retornar a um estado calmo;
- Usar instruções diretas e curtas, passo a passo, usando um tom calmo, por exemplo: “O que posso fazer para melhorar as coisas?” “Você precisa de mais tempo para terminar o que está fazendo?” “Eu vou ajudar você a descobrir isso quando estiver calmo o suficiente para resolver o problema.” “Eu entendo que você está chateado.” “Você tem direito aos seus sentimentos.”;
- Direcionar a criança/adolescente para o que ela pode fazer, evitando o uso indiscriminado da palavra **não**. Exemplos:

| EVITAR DIZER           | PREFERIR DIZER                          |
|------------------------|-----------------------------------------|
| Não saia da sala.      | Você pode permanecer na sala comigo.    |
| Não corra no corredor. | Você pode caminhar devagar no corredor. |
| Não grite.             | Você pode falar em voz mais baixa.      |



|                                |                                                                   |
|--------------------------------|-------------------------------------------------------------------|
| Não levante agora.             | Você pode permanecer sentado por mais alguns minutos.             |
| Não bata no colega.            | Você pode pedir ajuda ou usar palavras para explicar o que sente. |
| Não jogue o brinquedo no chão. | Você pode colocar o brinquedo na caixa quando terminar.           |
| Não interrompa.                | Você pode esperar sua vez para falar.                             |
| Não faça bagunça.              | Você pode organizar seus materiais na mesa.                       |
| Não empurre.                   | Você pode manter as mãos junto ao corpo.                          |

- Utilizar a mudança do foco atencional. Exemplos:

| SITUAÇÃO                                                              | MUDANÇA DE FOCO ATENCIONAL                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|
| Criança/adolescente começa a ficar inquieto durante explicação longa. | Convidá-lo a distribuir os materiais da atividade.                                       |
| Criança/adolescente demonstra frustração ao errar um exercício.       | Propor que resolva uma questão mais simples antes de retomar a anterior.                 |
| Início de discussão entre colegas.                                    | Solicitar ajuda para organizar o quadro ou apagar a lousa.                               |
| Fixação em um conflito ocorrido no intervalo.                         | Direcionar para uma tarefa prática, como montar um cartaz ou manusear material concreto. |
| Desmotivação visível.                                                 | Inserir elemento lúdico ou desafio em formato de jogo.                                   |

- Oferecer os recursos que já foram identificados na fase da calma que possam ajudar a regular.



*A parte mais difícil dessa fase é abandonar a ideia de que todo comportamento considerado inadequado deve ser corrigido, punido verbal ou fisicamente de modo imediato.*

### 5.5 Fase 5 - Pico da Crise

Quando a capacidade de regulação se rompe, instala-se a crise propriamente dita, a qual pode manifestar-se de distintas formas:

**a) Externalizada:** a criança/adolescente perde, temporariamente, o controle emocional e comportamental. Trata-se de uma resposta que pode expressar-se por meio de choro, gritos, agressividade, comportamentos autolesivos ou movimentos repetitivos. Decorre de um acúmulo de estresse e ansiedade, não se configurando como escolha deliberada ou “birra”. Em língua inglesa, é conhecida pelo termo *Meltdown*.

**b) Internalizada:** a criança/adolescente “desliga-se” ou isola-se como mecanismo de defesa diante da sobrecarga. Pode permanecer em silêncio, imóvel, apresentar respostas breves e buscar ambientes isolados ou escurecidos. Pode ainda manter-se quieto, retraído, com “olhar vazio”, revelando dificuldade em responder à comunicação, como se estivesse paralisado ou com reduzida energia para agir ou pensar. Tal reação é frequentemente comparada a uma resposta de “congelamento” do sistema nervoso. Em inglês, denomina-se *Shutdown*.

#### 5.5.1 Objetivo do adulto



Nesta fase, o objetivo do adulto está em assegurar a integridade física, reduzir estímulos, preservar o vínculo e evitar discussões, correções ou exigências, abstendo-se de julgamentos, interpretações moralizantes ou atribuições de culpa, de modo a oferecer uma presença acolhedora, segura e emocionalmente regulada.

Embora a **Fase de Pico da Crise** seja, com frequência, breve, pode revelar-se traumática para a criança/adolescente e para aqueles que a presenciam. O adulto deve manter a calma e atentar em seus comportamentos físicos, verbais e não verbais, a fim de auxiliar a criança/adolescente a recuperar a tranquilidade e contribuir para que os demais estudantes se sintam seguros.

As unidades escolares devem dispor de protocolo específico para responder a esse tipo de comportamento, sendo imprescindível que todos saibam como e quando implementá-lo, aspecto que será abordado posteriormente.

O fato de o comportamento da criança/adolescente ter atingido o pico não implica, necessariamente, que a intervenção física do adulto seja necessária ou eficaz. Tal intervenção jamais deve ser utilizada quando não houver risco claro, presente e iminente à segurança da própria criança/adolescente ou de terceiros. Por exemplo, não se justifica intervenção física diante de comportamentos como chorar, gritar, proferir xingamentos ou ofensas, quando a situação não representa risco à integridade de terceiros.

*Neste ponto da  
escalada da crise, a  
criança/adolescente  
não está no controle  
de suas ações físicas  
e verbais.*

| O QUE FAZER                                                                                                                                                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Reduzir estímulos ambientais.                                                                                                                                                                                   |
| Falar pouco, com frases simples e tom estável.                                                                                                                                                                  |
| Posicionar a uma distância respeitosa e usar um tom de voz suave, sem movimentos bruscos, e com uma postura corporal aberta, evitando cruzar os braços ou gestos que possam ser interpretados como ameaçadores. |
| Proteger a criança/adolescente de ferimentos.                                                                                                                                                                   |
| Oferecer uma presença o mais calma possível, sem pressionar contato.                                                                                                                                            |



- |                                                                     |
|---------------------------------------------------------------------|
| Manter uma pessoa de referência e possíveis apoios.                 |
| Oferecer objeto de regulação sensorial, caso ela(e) faça uso de um. |

| O QUE EVITAR                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Repreender, moralizar ou pedir que a criança "se controle".                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Aumentar exigências cognitivas, de modo a elevar o nível de complexidade intelectual das atividades propostas ao estudante e mobilizar processos mentais mais elaborados, como análise, interpretação, argumentação, resolução de problemas, tomada de decisão e pensamento crítico.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Disputar, negociar, fazer perguntas longas.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Tocar sem avisar.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>Expor a criança/adolescente:</b> em especial em contextos de aglomeração ou quando há interferência de outras pessoas, preservando sua dignidade, segurança e bem-estar emocional. Da mesma forma, não realizar filmagens, fotos ou quaisquer tipos de gravação, respeitando o direito à imagem, à privacidade e à proteção integral. Tal orientação encontra respaldo no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que assegura, em seu Art. 17, o direito ao respeito e à inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade e da dignidade. Ainda, o Art. 18 estabelece o dever de todos zelar pela dignidade da criança e do adolescente, colocando-os a salvo de qualquer tratamento vexatório ou constrangedor. A Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), dispõe que dados pessoais de crianças e adolescentes, incluindo imagem e voz, devem receber proteção especial, sendo seu tratamento condicionado a bases legais específicas e ao melhor interesse do menor, conforme previsto no Art. 14. |

### 5.5.2 Diferenças entre crise e “birra”

É imprescindível distinguir crise de “birra”, uma vez que se tratam de fenômenos distintos, os quais demandam conduções igualmente diferenciadas. A crise configura-se como uma resposta involuntária, decorrente da incapacidade momentânea de regulação emocional e comportamental. Nesse estado, a criança ou o adolescente não consegue atender a comandos, refletir acerca das consequências de seus atos ou modificar o próprio comportamento por iniciativa voluntária.

A birra, por sua vez, caracteriza-se como um comportamentopositor intencional, cujo objetivo é expressar frustração diante da impossibilidade de obter



algo desejado. Há, portanto, uma finalidade clara: alcançar determinado intento. Nesse contexto, a criança ou o adolescente costuma dirigir o olhar ao adulto, buscando verificar sua reação. Em geral, o comportamento cessa de modo abrupto quando o objetivo é atingido ou quando há desistência por parte da própria criança ou adolescente.

Cumprе salientar, entretanto, que a birra também demanda manejo educativo cuidadoso e não deve ser compreendida como comportamento a ser enfrentado por meio de confronto, ameaça ou punição. Ainda que a birra apresente intencionalidade, a criança ou o adolescente continua em processo de desenvolvimento neuroemocional e possui capacidade limitada de tolerar frustrações sem o apoio do adulto. Nesses momentos, o educador atua como regulador externo, oferecendo previsibilidade, segurança e “calma emprestada”, ao mesmo tempo em que sustenta limites claros e coerentes.

Assim, mesmo em casos de birra, a condução deve articular acolhimento emocional e orientação comportamental: valida-se o sentimento envolvido na frustração, sem ceder ao comportamento inadequado. A postura serena, estável e responsiva do adulto favorece a reorganização emocional, permitindo que, gradualmente, a criança/adolescente desenvolva recursos próprios de autorregulação, responsabilidade e respeito às regras de convivência.

## **5.6 Fase 6 - Desaceleração**

À medida que a criança/adolescente ingressa na Fase de Desaceleração, pode apresentar-se confuso(a), desorientado(a) ou envergonhado(a). Alguns buscarão reconciliar-se com as pessoas ao seu redor; outros procurarão conforto e interlocução junto aos adultos ou manifestarão o desejo de verbalizar o motivo que desencadeou a crise. Há, ainda, aqueles que poderão retrair-se, negar qualquer responsabilidade ou envolvimento, ou mesmo atribuir a terceiros a causa do ocorrido.



### **5.6.1 Objetivo do adulto**

Trata-se de favorecer a desaceleração fisiológica, oferecer previsibilidade e, somente após o restabelecimento do equilíbrio, retomar reflexões e orientações pertinentes.

### **5.6.2 Estratégias**

Compete ao adulto demonstrar respeito à criança/adolescente e providenciar um ambiente reservado para dialogar acerca do elemento disparador, dos comportamentos apresentados e das etapas subsequentes de resolução da situação-problema.

Caso não seja possível dispor, de imediato, de um espaço privativo para a conversa, recomenda-se oferecer uma atividade que contribua para o processo de desaceleração, preferencialmente de caráter manual e significativa para a criança ou o adolescente, como desenho, pintura, manipulação de água ou massinha ,considerando-se, para tanto, os interesses e as preferências previamente conhecidos.

## **5.7 Fase 7 - Recuperação**

Quando tanto a criança/adolescente quanto o adulto estiverem calmos, surge um momento propício para a revisão e resolução de problemas sobre o incidente. É uma oportunidade de aprendizado para ambos e apoia relacionamentos fortes e saudáveis no ambiente escolar. Não conversar sobre o ocorrido pode ter o efeito indesejado de comunicar que o adulto não se importa ou até mesmo reforçar comportamentos indesejados.

### **5.7.1 Estratégias**



- **Revisão e reflexão:** Inicie uma conversa calma e sem julgamentos com a criança/adolescente sobre o ocorrido. Isso a ajudará a processar suas emoções e a compreender os fatores que levaram à escalada da situação. É importante fazer isso sem culpar ninguém, focando no aprendizado e na melhoria.
- **Reafirme a segurança e o apoio:** Tranquilize a criança/adolescente, assegurando-lhe que está em um ambiente seguro e que há apoio disponível. Isso ajuda a reconstruir a confiança e incentiva a comunicação aberta sobre seus sentimentos e necessidades.
- **Incentive técnicas de relaxamento:** Sugira e pratique técnicas de relaxamento como as já citadas anteriormente. Essas atividades podem ajudar a criança/adolescente a retornar a um estado de calma mais rapidamente e prepará-lo para lidar com estressores futuros de forma mais eficaz.
- **Mantenha a rotina:** Reintegre gradualmente a criança/adolescente às suas atividades e rotinas regulares. A consistência ajuda a reforçar a sensação de estabilidade, o que é crucial para a recuperação a longo prazo. Vale ressaltar que será necessário respeitar o tempo de cada criança/adolescente nesse processo.
- **Reparação:** Possibilite à criança/adolescente a oportunidade de reparar possíveis prejuízos, por exemplo, devolver, consertar um objeto ou em situações nas quais a criança/adolescente machuque outra, fazer com que experimente sentimento de empatia “tratando e curando” o machucado (uso do algodão e de algum líquido simbolizando a ação de cuidar e reparar).
- **Retomada dos combinados:** O que é esperado ou não sobre os comportamentos. Inicialmente o adulto pode estabelecer combinados com a participação de todos, transformando estes combinados em imagens visuais, que podem ser retomados periodicamente pelo grupo.



### Auto-avaliação para o começo da escalada

Diminuí estímulos? ( ) sim ( ) não

Desacelerei meu corpo e minha voz? ( ) sim ( ) não

Ofereci apoio sem exigir resposta? ( ) sim ( ) não

### Auto-avaliação para o pico da escalada

Estou garantindo segurança física? ( ) sim ( ) não

Estou evitando fala excessiva? ( ) sim ( ) não

Estou mantendo presença calma e estável? ( ) sim ( ) não

### Auto-avaliação para a desescalada

Reduzi demandas? ( ) sim ( ) não

Permiti descanso emocional? ( ) sim ( ) não

Retomei a rotina só após a estabilização? ( ) sim ( ) não

[Voltar para o sumário](#) ↑



## **6 ACOLHIMENTO PÓS SITUAÇÃO DE CRISE**

Quando uma criança/adolescente entra em crise todo o grupo é afetado. Após a crise, é bastante comum não se falar sobre o ocorrido com os outros colegas, mas esse é um equívoco que pode ser trabalhado. É importante restabelecer a sensação de segurança e de confiança, assegurando às outras crianças/adolescentes que a situação está sob controle e que os educadores estão lá para proteger a todos. O silêncio sobre o evento pode gerar ansiedade contextual, pois o que é imprevisível tende a ser percebido como ameaçador.

É necessário explicar a crise como uma falha de comunicação, porque o comportamento agressivo não é um traço de caráter ou sintoma direto de um diagnóstico, mas sim uma ferramenta funcional que a criança/adolescente usa quando não consegue se comunicar de outra forma. Pode-se explicar aos outros que o(a) colega em crise "ficou sem palavras" ou teve uma dificuldade extrema de expressar o que precisava, e que a crise foi um momento em que ele(a) perdeu o controle por não ser compreendido ou por estar sob grande estresse. Isso ajuda a humanizar a criança/adolescente e reduz o estigma.

É importante abrir espaço para que as outras crianças/adolescentes expressem como se sentiram. Isso valida a experiência delas e permite que a instituição educacional monitore possíveis traumas secundários. Ignorar os sentimentos dos pares pode comprometer a validade social da inclusão escolar. É recomendável ainda discutir o que aconteceu sem atribuir culpa, focando em como o grupo pode ajudar a identificar sinais de alerta (precursores) no futuro e como todos podem contribuir para um ambiente mais previsível e acolhedor.

Toda intervenção em uma situação de crise deve priorizar a dignidade da criança/adolescente. Ao conversar com a turma, o educador deve evitar detalhes que exponham o(a) colega ou que foquem apenas no aspecto "destrutivo" do comportamento. O foco deve ser na resolução do conflito e no suporte mútuo. Conversar com os pares após uma crise é transformar um evento traumático em uma oportunidade de ensino de competências socioemocionais e empatia, reforçando que a escola é um lugar onde todos são cuidados quando perdem o controle, e não punidos ou excluídos por suas dificuldades de comunicação.



Precisamos olhar ainda para o adulto que passou pela crise junto com a criança/adolescente. Sabemos que pode haver um custo emocional e exaustão física e que pensamentos e sentimentos são recorrentes, tais como: sentir culpa, raiva, impotência, frustração, o que poderia ter feito melhor, que não deu conta (mesmo quando fez o melhor que podia), desenvolver ansiedade antecipatória, sentir vergonha e/ou julgamentos, principalmente quando acontece em meio a outras pessoas, ter a sensação de que nada funciona. O esforço profundo pode desgastar, pois, para ajudar o outro a se regular, ele empresta sua própria regulação.

É importante que os educadores se apoiem e que o educador que foi referência naquele evento possa falar sobre o ocorrido em um ambiente seguro e processar a experiência. O suporte pós-incidente é crucial para que o profissional não se sinta isolado no seu "sofrimento moral" ou sentimento de fracasso.

As instituições educacionais podem oferecer espaços de escuta para as equipes, pois a condução de crises é um dos fatores que levam a níveis altíssimos de *Burnout* e afastamentos psiquiátricos na categoria dos professores. O suporte organizacional ajuda a quebrar o ciclo de impotência e a normalizar o fato de que, em emergências, intervenções físicas podem ser necessárias para garantir a segurança, desde que aplicadas de forma ética.

A regulação emocional do adulto é facilitada quando ele sabe que a responsabilidade pela intervenção é coletiva e institucional, e não apenas individual. Seguir um protocolo de conduta escolar previamente decidido pela equipe remove o peso da decisão intuitiva no momento do estresse, permitindo que o educador seja resguardado por uma diretriz técnica da escola.

[Voltar para o sumário](#) ↑



## 7 REGISTRO DAS SITUAÇÕES DE CRISE

O registro formal das situações de crise não é um procedimento burocrático. Ele é uma **ferramenta de proteção, organização e responsabilidade institucional**. Sempre que ocorre um episódio de crise envolvendo criança/adolescente, a escola assume uma posição legal, ética e pedagógica. O registro é o instrumento que documenta essa atuação.

A compreensão da situação pode ser um fator preventivo porque a sistematização dos dados permite mapear recorrências, identificar disparadores no ambiente, rever práticas pedagógicas, ajustar rotinas, criar planos individualizados e definir necessidades de formação.

O registro transforma crise em dado institucional. Isso protege a equipe em caso de questionamentos de famílias, demandas judiciais, processos administrativos e apurações internas. O que não está registrado, institucionalmente, **não existiu**. A função do registro é proteger todos os envolvidos: a criança/adolescente, os educadores e a instituição educacional.

Apresentamos uma sugestão de itens que uma folha de registro de situações de crise precisa ter. Lembrando que para todo registro é importante ser objetivo, descritivo, sem julgamentos, sem rótulos, sem diagnósticos, focado em fatos, condutas e decisões.

| Item                 | O que registrar                                                                               | Exemplo                                                             |
|----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| <b>Identificação</b> | Data, hora de início e fim da crise, local e nome da criança/adolescente e de quem registrou. | 12/01/2026, 10h00-10h15, Sala de aula, João, Registrado por: Maria. |
| <b>Antecedente</b>   | O que aconteceu imediatamente ANTES do comportamento. Incluir contexto, falas, ou ambiente.   | Foi pedido para desligar o tablet.                                  |
| <b>Comportamento</b> | Descrição OBJETIVA e detalhada da ação ou comportamento em crise.                             | Gritou, bateu na mesa e jogou objetos no chão.                      |



|                                                 |                                                                                                        |                                                                        |
|-------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| <b>Emoções/sentimentos identificados</b>        | Expressões verbais ou não verbais percebidas.                                                          | Ansiedade, frustração, medo.                                           |
| <b>Consequência</b>                             | O que aconteceu <b>IMEDIATAMENTE DEPOIS</b> do comportamento. As ações da equipe ou de outras pessoas. | O tablet foi retirado e ele foi levado para uma área calma.            |
| <b>Ações Pós-crise/Seguimento</b>               | Estratégias que foram usadas para gerenciar a crise e o resultado observado.                           | Uso de comunicação alternativa, resultado: desescalada após 5 minutos. |
| <b>Intensidade</b>                              | Classificação da intensidade da crise (ex: leve, moderada, grave).                                     | Moderada                                                               |
| <b>Ajustes e próximos passos (Plano futuro)</b> | Elencar ações possíveis que possam auxiliar em situações futuras.                                      | Inserir na rotina visual o tempo delimitado para o uso do tablet.      |
| <b>Observações</b>                              | Informações adicionais relevantes (ex: dormiu mal na noite anterior, estava doente).                   | Estava visivelmente cansado e irritado antes do episódio.              |

**1. Antecedente - Detalhar o que a escola estava solicitando ou o que mudou:**

**a) Demanda acadêmica:** Tarefa difícil, instrução de grupo, expectativa de falar em público.

**b) Social/Ambiental:** Barulho repentino, fila, toque físico de um colega, instrução não compreendida.

**c) Transição:** Mudança de sala, chegada de substituto, hora de ir embora.

**2. Comportamento e Intensidade**

**a) Comportamento:** Use verbos de ação (Ex: "Arrancou a folha", "Bateu na mesa", "Correu para a porta").



**b) Intensidade:** Ajuda a medir a gravidade - leve, moderada, grave (envolve auto ou heteroagressão)

**3. Consequência/ Ação Imediata da Equipe** - Detalhe o que foi feito exatamente, baseando-se nas práticas que já discutimos:

**a) Acolhimento verbal/Não verbal?**

**b) Redirecionamento/Desvio de foco? - Qual recurso foi usado?**

**c) Retirada do ambiente?**

**d) Intervenção física? Se sim, como?**

**e) A solicitação foi mantida ou retirada?**

**4. Ações Pós-Crise/Seguimento:** foco no retorno à calma e na reorganização do estudante e do ambiente após o pico da crise:

**a) Qual atividade o ajudou a se regular? (Ex: Usou fone abafador no canto da calma, desenhou, sentou na cadeira de balanço).**

**b) Quanto tempo levou para retornar ao grupo ou a uma atividade funcional?**

**c) Como a turma foi gerenciada durante a crise?**

**5. Ajustes e Próximos Passos (Plano Futuro)** :Esta é a coluna mais importante para o planejamento pedagógico e prevenção:

**a) Qual estratégia de antecipação será aplicada no próximo dia? (Ex: Rotina visual mais clara, aviso prévio).**

**b) Qual instrução será simplificada?**

**c) Qual recurso sensorial será deixado acessível?**

**d) Ajuste necessário na comunicação com a família ou equipe multidisciplinar? (Ex: "Ligar para a terapeuta para relatar o gatilho da areia").**

**6. Observações** - Inserir informações que considerar pertinentes para aquela situação de crise.

O protocolo não termina quando a crise acaba. Ele só se encerra quando a criança/adolescente foi acolhido(a), a família foi comunicada, a equipe analisou o episódio e o ocorrido foi formalmente registrado. Não existe protocolo sem registro.

[Voltar para o sumário](#)





## 8 CONSIDERAÇÕES POR ETAPA ESCOLAR

A etapa do desenvolvimento influencia a forma como a criança/adolescente pode se comportar em crises e como os adultos podem intervir.

### 8.1 Creche (0 a 3 anos)

Na etapa de 0 a 3 anos, a prevenção de crises passa, primeiramente, pela organização de uma rotina estruturada e previsível, com transições planejadas e comunicadas às crianças de forma clara e acessível. Ambientes organizados, estímulos adequados à faixa etária e propostas pedagógicas significativas reduzem a sobrecarga emocional e favorecem a autorregulação. A observação contínua dos sinais de cansaço, frustração ou desconforto permite intervenções antecipadas, evitando a escalada de comportamentos desorganizadores.

É igualmente fundamental investir na formação da equipe escolar, a fim de fortalecer competências relacionadas à mediação de conflitos, à educação emocional e ao reconhecimento das singularidades do desenvolvimento infantil. Nas formações dos auxiliares de educação, assim como em HTPCs dos docentes, são conhecimentos essenciais a serem priorizados, assim como na formação dos profissionais de apoio escolar. O respeito às diferenças, inclusive às necessidades educacionais específicas, está em consonância com os princípios da inclusão e da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, previstos na legislação educacional brasileira.

Outro aspecto essencial é o fortalecimento do vínculo entre creche e família. A comunicação transparente e o diálogo constante possibilitam a compreensão do contexto da criança e contribuem para a construção de estratégias coerentes entre casa e instituição. Essa corresponsabilidade atende ao princípio da proteção integral previsto no ECA, promovendo ações articuladas em prol do melhor interesse da criança.

#### *a) Principais características*

- Regulação emocional ainda depende quase exclusivamente do adulto.



- Comunicação é majoritariamente não verbal.
- Crises surgem diante de desconforto fisiológico, transições bruscas e excesso de estímulos.

*b) Intervenções adequadas:*

Rotina estável de acordo com as necessidades da criança, redução de estímulos, uso do colo conforme necessidade, proximidade física segura e uso de voz estável.

*c) Exemplos de práticas*

- Troca de fralda com narrativas: “vou te pegar no colo agora... vou abrir a fralda...”. Veja um exemplo neste vídeo: “Educação Respeitosa com bebês” [https://www.instagram.com/tv/CVfRD4CJHZM/?utm\\_medium=share\\_sheet](https://www.instagram.com/tv/CVfRD4CJHZM/?utm_medium=share_sheet)
- Transições com antecipação tátil (tocar suavemente o ombro) + verbal.
- Oferecer pequenos intervalos fora do excesso sensorial (pátio barulhento, salas cheias).

## **8.2 Educação Infantil (4 a 5 anos)**

A prevenção de crises na faixa etária de 4 a 5 anos exige a compreensão das especificidades do desenvolvimento infantil e o investimento consistente na formação dos educadores. Nessa etapa, a criança encontra-se em intenso processo de consolidação da linguagem, ampliação da autonomia e construção das habilidades socioemocionais. Embora já possua maior repertório verbal, ainda apresenta limitações na regulação das emoções, na tolerância à frustração e na capacidade de esperar, compartilhar e negociar, fatores que podem desencadear crises quando não devidamente mediados.

Do ponto de vista do desenvolvimento, é comum que crianças de 4 e 5 anos manifestem impulsividade, necessidade de movimento, forte imaginação e sensibilidade a mudanças de rotina. A dificuldade em lidar com limites, perdas simbólicas (como esperar a vez ou encerrar uma brincadeira) e transições entre atividades pode gerar reações intensas. Assim, prevenir crises não significa eliminar



conflitos, mas criar condições para que sejam compreendidos e mediados de maneira construtiva.

Nesse contexto, a formação continuada dos educadores torna-se elemento central, pois devem estar preparados para identificar sinais antecedentes de desorganização, inquietação excessiva, mudanças bruscas de humor, isolamento ou irritabilidade, intervindo antes que a crise se instale. As reuniões de Avaliação e Acompanhamento do Desenvolvimento e da Aprendizagem na Educação Infantil, previstas em calendário letivo anual, são espaços oportunos para o acompanhamento do desenvolvimento das crianças e a possibilidade de traçar estratégias que favoreçam o trabalho com a prevenção de crises no âmbito da unidade escolar.

*a) Principais características*

- Há avanços na aquisição e desenvolvimento da linguagem, mas ainda apresenta dificuldades em nomear sentimentos.
- Situações de frustração facilmente desencadeiam explosões emocionais.
- A sobrecarga sensorial pode ser interpretada como birra, mas não é.

*b) Intervenções adequadas*

Nomeação breve de sentimentos, oferta de escolhas limitadas, espaços físicos para regulação, antecipação de mudanças na rotina.

*c) Exemplos de práticas*

- Caixa da calma: objetos macios, cartões com imagens de respiração.
- Rituais de início e fim de atividade - utilizando música, marcação de tempo e de espaços para leitura de histórias, por exemplo.
- Oferecer escolhas limitadas: “você quer guardar os brinquedos começando pelos grandes ou pelos pequenos?”

### **8.3 Ensino Fundamental Anos Iniciais (6 a 10 anos)**



A faixa etária de 6 a 10 anos, corresponde, em regra, aos anos iniciais do Ensino Fundamental I. A escola assume papel estruturante não apenas na consolidação das aprendizagens acadêmicas, mas também no desenvolvimento social, emocional e moral da criança. Trata-se de um período em que o ensino deve articular intencionalmente alfabetização, construção do raciocínio lógico, ampliação do repertório cultural e formação de competências socioemocionais.

Uma das principais especificidades dessa etapa é o processo de alfabetização e letramento, que exige metodologias sistemáticas, acompanhamento individualizado e intervenções contínuas. A criança encontra-se em fase de transição do pensamento predominantemente concreto para formas mais organizadas de raciocínio lógico; por isso, necessita de mediações pedagógicas que utilizem recursos visuais, experiências práticas e situações-problema contextualizadas. O ensino, nessa fase, deve priorizar a compreensão, e não apenas a memorização mecânica de conteúdos.

Outra especificidade relevante refere-se à necessidade de organização e previsibilidade. Crianças de 6 a 10 anos beneficiam-se de rotinas claras, objetivos bem explicitados e critérios de avaliação transparentes. A previsibilidade reduz a ansiedade e favorece a autorregulação. Nesse sentido, a clareza nas instruções, o fracionamento das tarefas em etapas menores e a alternância entre momentos de maior concentração e atividades mais dinâmicas são estratégias pedagógicas eficazes.

Destaca-se que a escola, nessa etapa, exerce função formativa ampla. Para além dos conteúdos curriculares, ela ensina modos de pensar, de conviver e de posicionar-se diante do mundo. O ensino deve, portanto, ser planejado de forma integrada, considerando a criança em sua integralidade cognitiva, afetiva e social, assegurando condições para que desenvolva autonomia, responsabilidade e capacidade crítica de maneira gradual e consistente.

#### *a) Principais características*

- Apresenta maior capacidade de compreensão dos disparadores, mas ainda está em desenvolvimento de estratégias de autorregulação.
- As demandas pedagógicas aumentam e podem gerar sobrecarga.



- As crises também podem surgir de conflitos sociais.

*b) Intervenções adequadas*

Estratégias de pausa, apoio ao planejamento, explicações concretas de mudanças, protocolos de pedido de ajuda.

*c) Exemplos de práticas*

- Cartões de pedido de ajuda (“preciso de uma pausa”, “não estou conseguindo entender”).
- Mini pausas entre conteúdos de maior demanda - alternar atividades motoras e que exijam atenção.
- Regras explicadas com demonstrações visuais.
- Retorno de intervalo - Restabelecer a regulação emocional exige mediação intencional por parte do educador, uma vez que se trata da transição entre um momento de elevada estimulação e uma atividade que demanda concentração e autocontrole. Para tanto, é fundamental oferecer previsibilidade, instituir pequenos rituais de transição, favorecer a regulação fisiológica, por meio de respiração, alongamentos ou pausa breve e utilizar linguagem positiva e orientadora. Quando necessário, o apoio individualizado contribui para que o estudante organize corpo e mente, retomando as atividades acadêmicas com maior equilíbrio e disponibilidade para a aprendizagem.

#### **8.4 Ensino Fundamental Anos Finais (11 a 14 anos)**

A especificidade das crises no Ensino Fundamental II: Anos Finais (11 a 14 anos) deve ser compreendida à luz das profundas transformações biopsicossociais que caracterizam a pré-adolescência e o início da adolescência. Nesse período, os estudantes vivenciam mudanças corporais decorrentes da puberdade, intensificação da vida social e ampliação das demandas acadêmicas, fatores que, combinados, podem potencializar vulnerabilidades emocionais e comportamentais no contexto escolar.



Diferentemente da infância, em que as crises tendem a ser mais imediatas e reativas, nos Anos Finais, elas podem assumir contornos mais complexos, frequentemente relacionados à identidade, pertencimento e reconhecimento social. O estudante passa a valorizar intensamente o grupo de pares, tornando-se mais sensível a rejeições, conflitos interpessoais e situações de exposição pública. A escola, por ser espaço privilegiado de convivência, pode tornar-se cenário de tensões associadas a comparação social, desempenho acadêmico e construção da autoimagem.

No âmbito emocional, observa-se maior oscilação de humor, impulsividade e necessidade de afirmação. A busca por autonomia pode gerar resistência a regras e autoridade, sobretudo quando estas não são acompanhadas de diálogo e clareza de propósito. Assim, crises nessa faixa etária podem manifestar-se por meio de confrontos verbais, retraimento acentuado, isolamento, desmotivação escolar ou comportamentos de risco. É fundamental reconhecer que tais manifestações muitas vezes traduzem conflitos internos ainda em elaboração.

Do ponto de vista pedagógico, os Anos Finais introduzem maior complexidade curricular, múltiplos professores e avaliações mais exigentes. A dificuldade de organização do tempo, a pressão por resultados e o medo do fracasso podem desencadear quadros de ansiedade e sentimentos de inadequação. Estudantes que anteriormente apresentavam bom desempenho podem, nessa fase, demonstrar queda de rendimento associada a fatores emocionais e sociais.

A prevenção e a condução de crises nesse segmento exigem postura institucional pautada no acolhimento, na escuta qualificada e na construção de vínculos. A mediação de conflitos, a promoção de espaços de diálogo e o desenvolvimento sistemático de habilidades socioemocionais são estratégias fundamentais. É igualmente necessário que regras e limites sejam claros e coerentes, porém sustentados por relações respeitosas, evitando abordagens autoritárias que possam intensificar reações opostas.

#### *a) Principais características*

- Intensidade emocional elevada pela reorganização hormonal.
- Tendência ao constrangimento social e ao isolamento.



- Crises internalizantes (Shutdowns) podem aparecer como “mau comportamento” ou desinteresse.

*b) Intervenções adequadas:*

Espaços privados de regulação, validação emocional objetiva, negociação de demandas e treino de estratégias de autocontrole.

*c) Exemplos de práticas*

- Acordos individuais sobre momentos de sobrecarga.
- Espaços mais reservados para recuperação pós-estresse.
- Combinar estratégias de privacidade e autonomia (ex.: levantar discretamente a mão para solicitar saída rápida).

## **8.5 Educação de Jovens e Adultos (a partir de 15 anos)**

A prevenção de crises na Educação de Jovens e Adultos (EJA), demanda compreensão das especificidades desse público, marcado por trajetórias escolares interrompidas, responsabilidades precoces, inserção no mundo do trabalho e, não raramente, vivências de fracasso ou exclusão educacional. Diferentemente do ensino regular, a EJA congrega sujeitos com histórias diversas, cujas experiências pessoais influenciam diretamente a forma como percebem a escola e reagem a situações de tensão.

Uma das principais especificidades dessa modalidade reside na relação do estudante com o saber. Muitos jovens e adultos retornam à escola trazendo inseguranças, receio de exposição e baixa autoestima acadêmica. Assim, crises podem emergir diante de situações que evoquem memórias de insucesso, comparações depreciativas ou sensação de incapacidade. A prevenção, nesse contexto, passa pela construção de um ambiente pedagógico acolhedor, que valorize os saberes prévios e reconheça a trajetória de vida do estudante como patrimônio formativo.

Outro fator relevante é a sobrecarga cotidiana. Estudantes da EJA frequentemente conciliam estudo, trabalho e responsabilidades familiares. Cansaço



físico, pressões financeiras e conflitos externos podem repercutir no ambiente escolar sob a forma de irritabilidade, evasão pontual, desmotivação ou reações emocionais intensas. A escola, ao reconhecer essas condições, deve adotar postura flexível e empática, promovendo diálogo constante e buscando soluções que respeitem a dignidade e a realidade do educando.

No âmbito das relações interpessoais, a diversidade etária e de experiências pode gerar tensões específicas. Conflitos de opinião, divergências geracionais e dificuldades de convivência podem configurar situações de crise, especialmente quando não há espaços estruturados de escuta e mediação. Estratégias como rodas de conversa, acordos coletivos de convivência e práticas restaurativas contribuem significativamente para a prevenção de conflitos e para o fortalecimento do respeito mútuo.

Do ponto de vista pedagógico, metodologias excessivamente infantilizadas ou distantes da realidade concreta do estudante tendem a provocar desengajamento e resistência. A prevenção de crises passa, portanto, por práticas contextualizadas, problematizadoras e dialógicas, que dialoguem com o mundo do trabalho, com questões sociais contemporâneas e com os projetos de vida dos educandos. Quando o conteúdo faz sentido para a vida prática, reduz-se a possibilidade de desmotivação e confronto.

A prevenção de crises na Educação de Jovens e Adultos fundamenta-se na escuta sensível, na valorização da experiência de vida, na flexibilidade institucional e na promoção de relações respeitadas e colaborativas. Ao reconhecer o estudante como sujeito de direitos e de saberes, a escola fortalece vínculos, reduz tensões e favorece a permanência e o sucesso educacional.

*a) Principais características*

- Situações de estresse
- Aspectos sociais e familiares têm impacto maior na regulação emocional
- Condições de saúde mental podem ser disparadores

*b) Intervenções adequadas:*

Validação emocional; condução para espaço regulador; escuta ativa.



*c) Exemplos de práticas*

- Oferta de escolhas possíveis;
- Orientação de respiração e pausa;
- Presença adulta segura;
- Acordos individuais sobre momentos de sobrecarga.

[Voltar para o sumário](#) 



## 9 SITUAÇÕES EXTREMAS: AVALIAÇÃO DE RISCO

As situações de crise podem, em alguns casos, envolver risco à integridade física da própria criança/adolescente, de outras pessoas ou dos profissionais presentes.

Nesses contextos, a escola tem o dever de agir para prevenir danos, não sendo admissível a omissão diante de risco iminente.

No ambiente escolar, quando houver risco imediato de acidente, autoagressão ou agressão a terceiros, a equipe deverá realizar intervenções físicas protetivas, estritamente necessárias para interromper a situação de perigo e preservar a segurança. Essas ações não têm caráter punitivo, disciplinar ou terapêutico, nem visam imobilizar a criança/adolescente, mas apenas impedir a ocorrência de dano enquanto se restabelecem as condições de regulação.

### 9.1 Intervenção física protetiva no contexto escolar e vedação da contenção física

É essencial distinguir a intervenção física protetiva da contenção física. No contexto escolar, não se realiza contenção, por se tratar de procedimento de natureza clínica e alheio às atribuições educacionais. A atuação da equipe caracteriza-se como intervenção física protetiva, entendida como ação pontual, proporcional e estritamente necessária para garantir a segurança da própria criança, dos demais estudantes e dos profissionais presentes.

A intervenção física na escola tem como finalidade exclusiva a proteção, sendo adotada apenas em situações de risco iminente de autoagressão, heteroagressão ou acidente. Deve ocorrer pelo menor tempo possível, com uso mínimo de força, sem causar dor, constrangimento ou exposição da criança.

A retirada imediata de uma criança de uma situação objetiva e iminente de risco, como impedir que ela caia de uma altura, atravesse uma via movimentada ou se coloque em perigo grave, não caracteriza contenção, desde que:

- seja uma ação pontual, breve e proporcional ao risco;
- tenha como único objetivo garantir a segurança;



- não envolva a restrição prolongada ou deliberada dos movimentos;
- cesse assim que o risco for eliminado.

Nessas situações, não realizar a intervenção física configura negligência e violação aos direitos da criança. Garantir a segurança física é um dever ético e legal da escola e de seus profissionais, sendo que a prioridade deve ser sempre a prevenção, o uso de estratégias de desaceleração e a utilização de recursos de comunicação funcional, para que a criança/adolescente não precise recorrer à agressividade para expressar suas necessidades.

Já a contenção física não constitui procedimento pedagógico nem atribuição dos profissionais que atuam na escola. Trata-se de uma ação de natureza clínica, restrita a profissionais de saúde habilitados e em contextos próprios.

Existem três tipos principais de contenção, cada um com características e implicações específicas:

#### **Contenção Química:**

Consiste no uso de medicamentos ou drogas para sedar o indivíduo e interromper a crise. Embora eficaz para derrubar a agitação momentaneamente, esse método é criticado por fazer com que o indivíduo perca o dia de aprendizado e, se usado de forma recorrente, pode levar a um estado de sedação constante que impede o desenvolvimento de habilidades.

**Contenção Mecânica:** Envolve a utilização de objetos ou recursos físicos externos para restringir os movimentos do indivíduo. Exemplos citados incluem o uso de gazes, ataduras ou as historicamente conhecidas camisas de força. As fontes associam esse tipo de prática a um histórico de abusos em manicômios e hospitais psiquiátricos.

**Contenção Física:** Ocorre quando o corpo de um profissional é utilizado para conter o corpo da pessoa em crise. É uma intervenção direta de contato físico para impedir a movimentação.



A contenção propriamente dita é definida como a eliminação total dos movimentos e, por lei, só pode ser realizada ou autorizada por médicos e dentistas.

## **9.2 Acidente de Trabalho**

Considerando que a intervenção física protetiva constitui medida de proteção em situações de risco iminente no ambiente escolar, reconhece-se que o educador poderá ficar exposto a eventual risco de lesão durante sua realização. Caso ocorra dano ocupacional ao profissional nesse contexto, o evento poderá ser caracterizado como acidente de trabalho, conforme a legislação vigente, devendo ser seguido o fluxo institucional de registro e atendimento.

Em caso de acidente de trabalho com servidor da Prefeitura de Sorocaba, é crucial seguir o fluxo oficial para garantir a análise, atendimento médico adequado e emissão da CAT (Comunicação de Acidente de Trabalho), se caracterizado, de acordo com o Decreto nº 29.500, de 4 de dezembro de 2024.

Seguem as orientações do fluxo da Secretaria de Recursos Humanos de Sorocaba (atualizado em 2024/2025):

### **9.2.1 Ações Imediatas**

Socorro Médico: Encaminhar o funcionário acidentado para o primeiro atendimento médico imediatamente.

Acidente com Perfurocortante: Se o acidente envolver materiais perfurocortantes em contato com material biológico de terceiros (sangue e/ou secreção) o funcionário deve realizar teste rápido no CMAE (Centro Municipal de Atenção Especializada), PAs e UPAs 24h em até 2 horas.

### **9.2.2 Registro do Acidente (CIAT)**

CIAT: A chefia imediata deve preencher e assinar a CIAT (Comunicação Interna de Acidente de Trabalho).

Envio: A chefia deve digitalizar e encaminhar a CIAT imediatamente para o e-mail: [acidentedetrabalho@sorocaba.sp.gov.br](mailto:acidentedetrabalho@sorocaba.sp.gov.br).



Caracterização: A Seção de Segurança do Trabalho analisará a CIAT para a caracterização ou não do acidente de trabalho.

### **9.2.3 Consulta com Médico do Trabalho**

O servidor deve passar por consulta com o médico do Ambulatório do Paço (ou local indicado), munido da CIAT, atestado médico e exames pertinentes originais

Prazo: Todo o processo de registro, incluindo o atendimento com médico do trabalho deverá ocorrer em até 1 (um) dia útil.

### **9.2.4 Contatos e Informações (Prefeitura de Sorocaba)**

Seção de Segurança do Trabalho: (15) 3238-2137 ou 3238-2132.

E-mail: [acidentedetrabalho@sorocaba.sp.gov.br](mailto:acidentedetrabalho@sorocaba.sp.gov.br).

Website: Recursos Humanos - Segurança do Trabalho.

Em caso de acidente de trabalho com estagiário entrar em contato com o setor de estágio da SEDU, pois há possibilidade de cobertura por um seguro obrigatório de acidentes pessoais de acordo com o Termo de Compromisso de Estágio. Em caso de acidente envolvendo profissionais terceirizados, entrar em contato imediatamente com o servidor fiscalizador dos serviços para que a empresa responsável seja informada. Caso não consiga contato imediato com o servidor fiscalizador, a empresa poderá ser contatada, devendo ocorrer a posterior comunicação à fiscalização.

## **9.3 Apoio da família**

A família poderá ser contatada em situações de crise intensa, especialmente quando a presença de uma figura de referência afetiva demonstrar potencial para auxiliar na desaceleração fisiológica e emocional da criança/adolescente. Esse acionamento tem caráter colaborativo e regulador, com o objetivo de favorecer a reorganização do estudante, reduzir o sofrimento envolvido na crise e apoiar o retorno às condições de participação nas atividades escolares.



O contato com a família não tem como finalidade a retirada imediata da criança/adolescente da escola. A saída antecipada só deverá ocorrer quando, mesmo após as estratégias de desaceleração e recuperação, o estudante não apresentar condições físicas ou emocionais de permanecer em segurança no ambiente escolar naquele dia. Uma vez restabelecido e em condições de participação, deve-se garantir sua permanência, assegurando o direito à frequência e à continuidade do processo educativo.

A escola não deve adotar a prática de solicitar que a família busque a criança/adolescente como resposta à ocorrência de crises, pois tal medida configura restrição indevida aos direitos de acesso e permanência. O objetivo institucional é que escola promova o cuidado integral e o gerenciamento da situação de crise da criança/adolescente, para que esta aprenda, gradualmente, a recuperar-se no próprio ambiente escolar, com apoio dos educadores, fortalecendo sua autonomia, segurança emocional e vínculo com a escola.

#### **9.4 Quando acionar o SAMU**

O acionamento do Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU – 192) constitui medida excepcional, restrita a situações de urgência ou emergência médica. Não deve ser utilizado como estratégia de condução comportamental, substituição da intervenção pedagógica ou recurso para retirada do estudante da criança/adolescente da escola em decorrência de crises.

De acordo com o Ministério da Saúde, o SAMU deverá ser acionado somente quando houver risco real e imediato à vida ou grave risco à integridade física, especialmente nas seguintes situações:

- Problemas cardiorrespiratórios;
- Intoxicação exógena e envenenamento;
- Queimaduras graves;
- Trabalhos de parto em que haja risco de morte da mãe ou do feto;
- Tentativas de suicídio;
- Crises hipertensivas e dores no peito de aparecimento súbito;
- Acidentes ou traumas com vítimas;



- Afogamentos;
- Choque elétrico;
- Acidentes com produtos perigosos;
- Suspeita de infarto ou AVC (alteração súbita na fala, perda de força em um lado do corpo e desvio da comissura labial são os sintomas mais comuns);
- Ferimento por arma de fogo ou arma branca;
- Soterramento ou desabamento com vítimas;
- Crises convulsivas;
- Outras situações consideradas de urgência ou emergência, com risco de morte, sequela ou sofrimento intenso.

(Disponível em: [SAMU 192: saiba quando acionar o serviço de urgência — Ministério da Saúde](#))

Na maioria das crises comportamentais, mesmo quando intensas, a criança/adolescente mantém suas funções vitais preservadas e responde às estratégias de desaceleração e proteção adotadas pela equipe escolar. Nesses casos, não há indicação de acionamento do SAMU.

O SAMU deverá ser acionado somente após todas as tentativas de previsibilidade/estratégias realizadas pela escola e quando há risco real e imediato à vida ou grave risco à integridade física da criança/adolescente. Nesses casos, após o chamado, a escola deverá manter a criança/adolescente em local seguro, sob supervisão de um adulto, evitando aglomerações e intervenções adicionais que possam agravar a situação, aguardando a chegada da equipe de saúde. A família deve ser comunicada imediatamente.

A coordenação do SAMU em Sorocaba disponibilizou orientações para as unidades escolares no documento a seguir:

 [Orientações SAMU - Diretrizes para prevenção e cuidado de situações ...](#)

[Voltar para o sumário](#) ↑



## 10 PROTOCOLO DE AÇÃO ESCOLAR PARA SITUAÇÕES DE CRISES

O protocolo de ação escolar é um dos pilares fundamentais para garantir a legalidade da ação administrativa, bem como a proteção jurídica do educador, evitando condutas dolosas ou culposas do agente. Ademais, em caso de eventual dano, vigora a teoria do risco administrativo que estabelece que o Estado deve responder pelos danos causados por suas atividades. Assim, é importante discorrer sobre os seguintes mecanismos:

**Responsabilidade Coletiva:** O protocolo não é uma decisão isolada do educador no momento do estresse, mas sim um conjunto de ações, fruto de orientações específicas construídas com bases técnicas e legais sobre como agir com a criança/adolescente, de acordo com o caso concreto. Em caso de eventual pedido de responsabilização em face das condutas, este recai sobre o Município, conforme disciplina o art. 37, § 6º, da Constituição Federal, nos seguintes termos: *“As pessoas jurídicas de direito público e as de direito privado prestadoras de serviços públicos responderão pelos danos que seus agentes, nessa qualidade, causarem a terceiros, assegurado o direito de regresso contra o responsável nos casos de dolo ou culpa.”* Assim, reforça-se a necessidade de seguir as orientações protocolares, vez que o ato regular do agente público é capaz de afastar eventual responsabilização regressiva por parte Estado, quando ausente dolo ou culpa.

**Afastamento da conduta intuitiva:** Sem a observância do protocolo, o educador pode agir por intuição, o que aumenta o risco de uso excessivo de força ou técnicas inadequadas. O protocolo oferece um roteiro técnico que, quando seguido, demonstra que o profissional agiu conforme o planejado e com consentimento da família. Em resumo, o protocolo de conduta funciona como um **escudo institucional**: ele garante que o educador não esteja "inventando" uma solução na situação de crise, mas sim cumprindo as diretrizes da Secretaria da Educação, fazendo com que não seja atribuído, de forma equivocada, eventual maus-tratos ou excesso na conduta. Tal



providência é deveras importante, capaz de servir de argumento central tanto na defesa do erário quanto do servidor público, em caso de eventual ação judicial. É importante, ainda, orientar que o educador não deixe de atuar, por medo ou receio, vez que possível omissão pode ser causa de responsabilização, em razão da ausência do dever de agir. Por fim, pontuado que a prestação de serviços públicos é de responsabilidade do Estado, não é indicado que o educador, como agente público, adote medidas que extrapolem o âmbito administrativo, por “vontade própria”. Assim, por exemplo, a lavratura de um Boletim de Ocorrência Policial em razão da ocorrência com a criança/adolescente não é recomendável, sendo até ineficaz vez que, quando muito, em situações extremas, estar-se-á diante de um ato infracional. Em casos mais severos, é ideal que o educador procure as chefias imediatas, para uma decisão coletiva e assertiva.

**Provas de Atuação Adequada:** Quando o protocolo está vinculado aos registros de crise e revisão das ações e danos após o evento, ele serve como prova documental de que o educador seguiu os procedimentos validados e agiu apenas diante de risco real, sem abuso de força.

A Secretaria da Educação institui o Protocolo de Ação Escolar para Situações de Crise, disponibilizado em duas versões distintas: uma destinada aos profissionais da unidade escolar (APÊNDICE A) e outra direcionada às famílias (APÊNDICE B). Ademais, há um informativo para as famílias sobre o protocolo (APÊNDICE C).



## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conduzir crises no contexto escolar exige mais do que a adoção de protocolos operacionais, requer profunda reflexão ética acerca do papel da escola, das famílias e dos profissionais na construção de ambientes efetivamente seguros e inclusivos. A crise não constitui falha da criança/adolescente, mas expressão de limites momentâneos de autorregulação, influenciados por fatores do neurodesenvolvimento, pelas condições do contexto e pela qualidade das interações estabelecidas. Quando inexistem ações preventivas consistentes, ampliam-se os fatores de risco e reduzem-se as possibilidades de condução adequada.

Assim como em uma panela de pressão cuja explosão decorre da ausência de cuidados com o fogo, a válvula e os sinais prévios, a crise revela falhas no monitoramento dos estressores, na comunicação e na identificação de precursores. Não se trata de responsabilizar a criança/adolescente, mas de reconhecer que o contexto educativo deve assumir papel ativo na regulação das condições que antecedem a ruptura.

Entre os desafios mais recorrentes está a cobrança externa, sobretudo por parte das famílias, que legitimamente esperam segurança e respostas céleres. Nesses momentos, a equipe escolar necessita apoiar-se em documentos legais, orientações técnicas da Divisão de Educação Especial, termos de orientações da supervisão de ensino e na fundamentação técnica e trabalho colaborativo, evitando soluções precipitadas ou práticas que se constituam barreiras aos direitos da criança e do adolescente. O acompanhamento pedagógico e institucional é essencial para sustentar decisões coerentes e preservar o compromisso ético da escola.

Também é imprescindível equilibrar direitos individuais e coletivos. Embora a crise impacte o grupo, tal circunstância não autoriza medidas excludentes ou que suspendam o direito à dignidade, à proteção e à participação da criança/adolescente. Ao contrário, é nos momentos de maior vulnerabilidade que tais garantias devem ser reafirmadas. A retirada temporária da criança/adolescente pode, em situações específicas, ser necessária para reorganização imediata;



contudo, não constitui solução estrutural e não pode converter-se em prática recorrente de isolamento. O foco deve permanecer na reconstrução das condições que possibilitem o retorno seguro ao convívio e a preservação do pertencimento.

Importa reconhecer, ainda, que a crise frequentemente comunica necessidades não verbalizadas. A escola, enquanto espaço formativo e coletivo, deve acolher essa manifestação como parte da trajetória de desenvolvimento do estudante, assegurando-lhe oportunidades de aprendizagem compatíveis com seu tempo e suas singularidades.

Quando a crise se torna recorrente, deixa de ser evento isolado e passa a sinalizar necessidades emocionais, sociais ou cognitivas não suficientemente atendidas. A constância desses episódios pode fragilizar o clima escolar, interromper processos de aprendizagem e tensionar vínculos. Por isso, sua compreensão exige abordagem sistêmica, envolvendo gestão, equipe pedagógica, profissionais de apoio e família, em perspectiva articulada e preventiva.

Mais do que respostas reativas, impõe-se planejamento intencional: organização de rotinas previsíveis, ensino explícito de habilidades socioemocionais, fortalecimento de vínculos, adequação de estratégias didáticas e definição de limites claros e coerentes. Intervenções fundamentadas na ciência do neurodesenvolvimento e no respeito aos Direitos Humanos mostram-se mais eficazes e preservam o bem-estar de todos os envolvidos.

As *Diretrizes para Prevenção e Cuidado em Situações de Crise nos Ambientes Escolares* consolidam esse compromisso institucional. Longe de engessar a prática, oferecem parâmetros que orientam decisões, conferem segurança à equipe e tornam a rotina mais previsível. Integradas ao cotidiano, fortalecem a cultura da corresponsabilidade e afirmam que a prevenção deve preceder a intervenção. É na articulação entre acolhimento, conhecimento e intencionalidade pedagógica que a escola cumpre sua função maior: formar, proteger e promover o desenvolvimento integral de cada estudante.

[Voltar para o sumário](#) ↑



## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR*. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

ASSOCIAÇÃO PROFISSIONAL DE GERENCIAMENTO DE CRISES, INC. *Gestão profissional de crises: manual do praticante*. Versão 1.7. [S. l.]: [s. n.], [s. d.].

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: seção 1*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 27 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 27 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 15 ago. 2018. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm). Acesso em: 27 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024. Altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), e a Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para dispor sobre crimes praticados contra crianças e adolescentes e outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 15 jan. 2024. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 27 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 27 fev. 2026.



BRASIL. Ministério da Saúde. *SAMU 192: saiba quando acionar o serviço de urgência*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, [s. d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/saude>. Acesso em: 27 fev. 2026.

CERVI COLLING, A. P.; CARDOSO, C. O.; ZIMMERMANN, N.; FONSECA, R. P. Intervenção em funções executivas e regulação emocional: impacto da aplicação de dois programas no processamento executivo-emocional de escolares. *Ciências Psicológicas*, v. 18, n. 2, e-3274, 2024. DOI: <https://doi.org/10.22235/cp.v18i2.3274>.

COELHO, Fábio. *TEA sem crise: guia prático para prevenir comportamentos-problema graves de forma humanizada e eficiente*. Brasília, DF: Ed. do Autor, 2025.

FORTES, Amanda Borges; TRACTENBERG, Saulo; LISBOA, Carolina Saraiva de Macedo. A regulação emocional como moderadora da relação entre afeto positivo e negativo e bem-estar psicológico. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, p. 342-359, 2022. DOI: <https://doi.org/10.12957/epp.2022.66488>.

LEAHY, Robert L.; TIRCH, Dennis; NAPOLITANO, Lisa A. *Regulação emocional em psicoterapia*. Porto Alegre: Artmed, 2013. E-book

MARTIN, Rebecca E.; OCHSNER, Kevin N. The neuroscience of emotion regulation development: implications for education. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, v. 10, p. 142-148, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2016.06.006>.

MASSARO, Munique; CUNHA, Jessica Emmily Monteiro. *Interseção do Desenho Universal de Aprendizagem e a Comunicação Aumentativa e Alternativa*. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 38, n. 1, p. e86/01-20, 2025. DOI: 10.5902/1984686X93578. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/93578>.

MOREIRA, Katia Cristina Scharlack et al. A mediação de conflitos no contexto escolar: relações entre escola, estudante e sociedade. *Revista Acadêmica da Lusofonia*, v. 2, n. 11, p. 1-13, 2026. DOI: <https://doi.org/10.69807/2966-0785.2025.248>.



ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris: ONU, 1948. Disponível em: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Acesso em: 27 fev. 2026.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Currículo Paulista: etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental*. São Paulo: SEDUC; UNDIME, 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista>. Acesso em: 9 fev. 2025.

SEGAMARCHI, Paula Racca; SEGRETTI, Leticia; SILVA, Jader Brito Ramos da. Associação entre funções executivas e problemas de comportamento: uma revisão integrativa de literatura. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 84-108, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5935/cadernosdisturbios.v21n1p84-108>.

SOROCABA (Município). Secretaria da Educação. *Marco referencial da rede pública municipal de Sorocaba*. Sorocaba: Secretaria da Educação, 2017. Disponível em: <https://educacao.sorocaba.sp.gov.br>. Acesso em: 11 fev. 2026.

SOROCABA (Município). Secretaria de Recursos Humanos. *Acidente de trabalho*. Sorocaba, [s. d.]. Disponível em: <https://recursoshumanos.sorocaba.sp.gov.br>. Acesso em: 23 fev. 2026.

TESSARO, M.; TREVISOL, M. T. C.; Z. T. M. Bullying envolvendo alunos com deficiência: análise a partir de uma revisão de literatura. *Revista Educação Especial*, v. 35, e14, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X67847>.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VOGELEY, A. C. S.; OLCHIK, M. R. *A fala ao longo da vida*. In: LOPES, L. et al. (Eds.). *Tratado de Fonoaudiologia*. Barueri, SP.: Ed. Manole, [s.d.]. p. 305.



## GLOSSÁRIO

**Aceleração:** Fase da escalada da crise caracterizada pela intensificação dos comportamentos, exigindo intervenções estratégicas e monitoramento contínuo.

**Adulto de vínculo:** Profissional que mantém relação de confiança com o estudante e atua como mediador durante situações de crise.

**Agitação psicomotora:** Movimento corporal intenso associado à desorganização emocional, considerado sinal de alerta para crise.

**Autoagressão:** Comportamento autolesivo com potencial de causar dano aos próprios tecidos.

**Autorregulação emocional:** Capacidade de reconhecer, modular e ajustar as próprias emoções de maneira adequada ao contexto.

**Bullying:** Intimidação sistemática caracterizada por ações intencionais, repetitivas e com desequilíbrio de poder.

**CASH (Crisis Assessment for Safety and Harm):** Critério técnico utilizado para definir crise a partir de comportamentos com potencial de dano, continuidade e alta magnitude.

**Contenção física:** Procedimento clínico que não deve ser realizado no contexto escolar.

**Corregulação emocional:** Processo em que outra pessoa auxilia o indivíduo na regulação das emoções.

**Crise:** Estado agudo de desorganização emocional e/ou comportamental que compromete o autocontrole e envolve risco significativo.

**Desescalada:** Conjunto de estratégias destinadas a reduzir a intensidade da crise antes de qualquer intervenção física.

**Desregulação emocional:** Dificuldade ou incapacidade de lidar adequadamente com emoções e experiências.



**Disparadores:** Estímulos ou situações que antecedem e podem desencadear a crise.

**Escalada da crise:** Progressão das fases comportamentais desde a calma até a intensificação do comportamento.

**Espaço regulador:** Ambiente estruturado para favorecer a autorregulação emocional.

**Fases da escalada da crise:** Etapas identificadas no processo de crise (calma, disparadores, agitação e aceleração) que orientam a intervenção.

**High Magnitude Disruption - Disrupção de alta magnitude:** comportamento que envolve destruição significativa de patrimônio ou interrupção grave do ambiente.

**Intervenção física protetiva:** Ação excepcional, proporcional e temporária para cessar risco iminente, distinta de contenção física.

**Plano de Desenvolvimento Individual (PDI):** Documento que organiza estratégias personalizadas para estudantes em situação de vulnerabilidade.

**Prevenção:** Conjunto de ações planejadas para reduzir a ocorrência de crises por meio de vínculo, rotina estruturada e formação da equipe.

**Regulação emocional:** Processo de influenciar a ocorrência, intensidade e duração das emoções.

**Risco iminente:** Possibilidade imediata de lesão grave ao estudante ou a terceiros.

**Rotina previsível:** Organização estruturada do ambiente que favorece a segurança emocional.

**Situações extremas:** Contextos excepcionais com risco à integridade física que exigem avaliação criteriosa.

**Vínculo:** Relação de confiança e segurança estabelecida entre educador e estudante, base das ações preventivas.

[Voltar para o sumário](#) ↑



## **APÊNDICE A - PROTOCOLO DE AÇÃO ESCOLAR PARA SITUAÇÕES DE CRISES - VERSÃO PARA OS PROFISSIONAIS DA ESCOLA**

Instituição escolar: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Responsável pelo preenchimento: \_\_\_\_\_

### **APRESENTAÇÃO**

Este protocolo estabelece diretrizes institucionais para prevenção, identificação de situações de crise e, excepcionalmente, intervenção física, visando garantir a segurança física e emocional de estudantes, profissionais e da comunidade escolar.

### **FUNDAMENTAÇÃO LEGAL**

Este protocolo fundamenta-se em:

- Constituição Federal – dignidade da pessoa humana
- Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90)
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- Política Nacional de Educação Especial
- Normativas da Secretaria de Educação
- Diretrizes de saúde mental e proteção integral

### **PRINCÍPIOS NORTEADORES**

Todas as intervenções devem respeitar:

- Proteção da vida
- Dignidade e integridade física
- Prioridade de estratégias não físicas
- Proporcionalidade
- Prevenção das situações de crise
- Previsibilidade
- Menor restrição possível
- Responsabilidade institucional



- Registro e transparência
- Atuação intersetorial

## DEFINIÇÕES OPERACIONAIS

Crise: estado agudo de desorganização emocional e/ou comportamental que compromete o autocontrole.

Risco iminente: possibilidade imediata de lesão grave ao próprio estudante ou a terceiros.

Intervenção física: intervenção excepcional, temporária e protetiva, para cessar risco imediato.

## PREVENÇÃO (EIXO CENTRAL DO PROTOCOLO)

A instituição (SEDU/Unidade Escolar) compromete-se a manter ações permanentes de:

- Identificação de estudantes em vulnerabilidade
- Elaboração de Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)
- Rotinas previsíveis e ambientes reguladores
- Formação continuada da equipe
- Espaços de acolhimento emocional
- Articulação com saúde, assistência social e família

## IDENTIFICAÇÃO DA CRISE

São considerados sinais de alerta:

- Agitação psicomotora intensa
- Gritos, ameaças, choro inconsolável
- Tentativas de fuga ou agressão
- Autoagressão
- Confusão ou desorganização grave

Qualquer profissional pode acionar o protocolo ao identificar sinais de crise.

## FLUXO DE ATENDIMENTO

### 1. Avaliação inicial



O profissional responsável deverá verificar imediatamente:

- Há risco iminente de lesão?
- É possível reduzir estímulos?
- Existe adulto de vínculo disponível?
- O ambiente pode ser reorganizado?

## **2. Desescalada obrigatória**

Devem ser realizadas, sempre que possível:

- Comunicação calma, objetiva e respeitosa
- Redução de estímulos (ruídos, público, demandas)
- Afastamento de disparadores
- Oferecimento de escolhas simples
- Estratégias de regulação
- Retirada organizada de outros estudantes
- Mediação por profissional de referência

Essas ações devem ser registradas.

## **CRITÉRIOS PARA INTERVENÇÃO FÍSICA:**

A intervenção física só poderá ocorrer se **TODOS** os critérios estiverem presentes:

- Risco imediato de lesão grave
- Falha comprovada da desescalada
- Impossibilidade de afastamento seguro

## **PROCEDIMENTOS DE INTERVENÇÃO FÍSICA:**

A intervenção física tem como único objetivo cessar o risco.

Deve obedecer obrigatoriamente a:

- Menor força possível
- Tempo mínimo necessário
- Comunicação verbal contínua e tranquilizadora

## **PROIBIÇÕES ABSOLUTAS**



É vedado:

- Pressão no pescoço, tórax ou rosto;
- Intervenção física como punição;
- Isolamento coercitivo;
- Exposição pública do estudante;
- Intervenção física sem registro;
- Imobilizações em posição de risco, como os exemplos a seguir:

**a) imobilização em decúbito ventral:** quando a pessoa é mantida de bruços, com peso corporal aplicado sobre suas costas. Essa prática pode comprometer a respiração, aumentar o risco de asfixia posicional e provocar danos físicos significativos.

**b) compressão simultânea de membros superiores e inferiores:** especialmente quando a pessoa está agitada. A restrição forçada de braços e pernas, sem técnica adequada e sem monitoramento constante, pode resultar em lesões articulares, musculares ou circulatórias.

**c) imobilização com pressão sobre o tórax, abdômen ou pescoço:** também configura grave risco. Qualquer forma de pressão que interfira na expansão pulmonar ou na circulação sanguínea pode gerar complicações respiratórias e cardiovasculares.

**d) imobilização sentada com flexão excessiva do tronco para frente:** especialmente quando há restrição de mobilidade simultânea dos braços, pois essa postura também pode comprometer a ventilação adequada.

**e) imobilização prolongada sem monitoramento clínico ou sem observação contínua:** agrava o risco, independentemente da posição adotada. Mesmo posturas aparentemente menos invasivas podem tornar-se perigosas se mantidas por tempo excessivo, sem avaliação das condições físicas e emocionais da pessoa imobilizada.

## SUPORTE EXTERNO

Pode ser acionado:

- Família/responsáveis, para auxiliar na desaceleração e recuperação da crise, se as ações da escola forem insuficientes;



- SAMU, quando as ações da escola e família forem insuficientes e houver risco real e imediato à vida ou grave risco à integridade física da criança/adolescente;

- Conselho Tutelar, quando aplicável
- Rede de saúde mental, quando indicado

### **PÓS-CRISE (ETAPA OBRIGATÓRIA)**

Após estabilização:

- Acolhimento do estudante
- Comunicação à família
- Registro institucional formal
- Reunião da equipe
- Análise funcional do episódio
- Revisão do plano de desenvolvimento individual (PDI)

### **REGISTROS (nomear o documento, fazer referência)**

Todo episódio deve gerar a folha de registro de crise

### **GOVERNANÇA E REVISÃO**

Este protocolo será:

- Avaliado anualmente
- Revisado após eventos críticos
- Monitorado por comissão interna (SEDU)
- Articulado com políticas públicas

### **CONSIDERAÇÃO FINAL**

Compreende-se que crises são eventos complexos e que a verdadeira segurança se constrói na prevenção, no vínculo e na organização institucional, e não na intervenção física.

Ciência dos profissionais da escola (assinatura de toda a equipe).



## **APÊNDICE B - PROTOCOLO DE AÇÃO ESCOLAR PARA SITUAÇÕES DE CRISE - VERSÃO PARA AS FAMÍLIAS**

A escola tem como compromisso fundamental proteger a vida, a dignidade e o bem-estar dos estudantes. Este material explica, de forma simples, como atuamos quando um estudante apresenta uma crise emocional ou comportamental.

### **O QUE A ESCOLA CONSIDERA CRISE**

Chamamos de crise situações em que o estudante perde momentaneamente o controle emocional e pode apresentar, por exemplo:

- choro intenso ou desorganização grave;
- agitação extrema;
- agressividade;
- tentativas de fuga;
- risco de se machucar ou machucar outras pessoas.

Esses episódios não são vistos como “falta de educação/birra”, mas como momentos em que o estudante precisa de proteção, apoio e regulação emocional.

### **O QUE A ESCOLA FAZ PRIMEIRO**

Sempre que um estudante entra em crise, a prioridade é:

- acolher;
- acalmar;
- proteger;
- reduzir estímulos;
- conversar de forma tranquila;
- afastar disparadores;
- chamar profissionais de referência.

Essas ações são chamadas de estratégias de desescalada e são sempre a primeira escolha.

### **A INTERVENÇÃO FÍSICA: O QUE É, E QUANDO PODE ACONTECER**

A intervenção física não é castigo ou punição. Ela só pode acontecer quando:



- existe risco imediato de ferimentos graves;
- todas as tentativas de acalmar não funcionaram;
- não é possível afastar o estudante com segurança.

O único objetivo é impedir que alguém se machuque, pelo menor tempo possível.

## **O QUE É PROIBIDO NA ESCOLA**

A escola não permite:

- qualquer forma de violência;
- pressão no pescoço ou no rosto;
- exposição pública do estudante;
- intervenção física como castigo;
- isolamento forçado;
- intervenções sem registro.

## **O QUE ACONTECE DEPOIS DE UMA CRISE**

Após um episódio, a escola obrigatoriamente:

- acolhe o estudante;
- verifica seu estado físico e emocional;
- comunica a família;
- registra o ocorrido;
- analisa o que aconteceu;
- revisa estratégias de apoio;
- aciona, se necessário, a rede de saúde ou proteção.

O foco é prevenir novas crises, e não apenas reagir a elas.

## **O PAPEL DA FAMÍLIA**

A família é parte essencial do cuidado. Por isso, a escola busca:

- diálogo transparente;
- construção conjunta de estratégias;
- troca de informações importantes;
- encaminhamentos quando necessário;



- acompanhamento contínuo.

Quanto maior a parceria, maior a segurança do estudante.

### **NOSSO COMPROMISSO**

A escola assume o compromisso de:

- priorizar a prevenção;
- investir na formação da equipe;
- respeitar os direitos da criança e do adolescente;
- agir com responsabilidade, ética e cuidado;
- manter a família informada.

### **REGISTROS DE APONTAMENTOS/ COMBINADOS COM A FAMÍLIA E ASSINATURA DOS RESPONSÁVEIS**

- Visa a garantia da transparência, correponsabilidade e respaldo institucional. Nesse registro, pode ser incluídas informações adicionais, combinados, períodos de reavaliação ou reunião, assinatura do gestor ou profissional responsável pelo registro e dos pais ou responsáveis.

Ciência da família: (assinatura dos responsáveis).



## **APÊNDICE C - INFORMATIVO PARA AS FAMÍLIAS - POR QUE A ESCOLA REGISTRA SITUAÇÕES DE CRISE?**

A escola é um espaço de aprendizagem, convivência e desenvolvimento. Em alguns momentos, estudantes podem vivenciar situações de grande desorganização emocional ou comportamental, que exigem atenção especial da equipe. Quando ocorre um episódio de crise, a escola realiza um **registro formal** do que aconteceu. Esse procedimento não tem caráter punitivo. Ele faz parte do cuidado e da responsabilidade institucional. Registramos esses episódios por cinco razões principais:

### **PARA CUIDAR DO ESTUDANTE**

O registro permite compreender melhor o que aconteceu, identificar fatores que contribuíram para a crise e planejar estratégias de apoio mais adequadas.

Com base nesses registros, a escola pode:

- ajustar práticas pedagógicas;
- construir planos de acompanhamento;
- fortalecer ações preventivas;
- apoiar o desenvolvimento emocional do estudante.

### **PARA GARANTIR SEGURANÇA**

O registro documenta as medidas adotadas para proteger o estudante, os colegas e a equipe. Ele assegura que as decisões foram tomadas com foco na redução de riscos e no bem-estar de todos.

### **PARA ORGANIZAR A ATUAÇÃO DA ESCOLA**

Situações de crise não podem ser tratadas de forma isolada. O registro permite que a equipe gestora acompanhe os episódios, avalie procedimentos, alinhe condutas e promova melhorias contínuas.

Isso contribui para uma escola mais preparada, coerente e segura.

### **PARA MANTER TRANSPARÊNCIA COM AS FAMÍLIAS**



Sempre que necessário, as famílias são comunicadas sobre situações relevantes envolvendo seus filhos.

O registro garante clareza nas informações, continuidade no diálogo e base para a construção conjunta de estratégias de cuidado.

### **PARA CUMPRIR RESPONSABILIDADES LEGAIS E INSTITUCIONAIS**

A escola tem o dever de documentar fatos relevantes ocorridos sob sua responsabilidade. Essa documentação protege o estudante, a família, os profissionais e a própria instituição, assegurando que tudo seja tratado com seriedade, ética e responsabilidade.

### **NOSSO COMPROMISSO**

A escola se compromete a:

- tratar cada situação com respeito e sigilo;
- utilizar os registros exclusivamente para fins pedagógicos, institucionais e de cuidado;
- não estabelecer rótulos, julgamentos e não expor a criança/adolescente;
- manter as famílias informadas;
- buscar sempre soluções educativas e preventivas.

### **CONSIDERAÇÃO FINAL**

Compreende-se que crises são eventos complexos e que a verdadeira segurança se constrói na prevenção, no vínculo e na organização institucional e na parceria escola-família.

Ciência da família: (assinatura dos responsáveis)



## APÊNDICE D - CHECKLIST PARA SITUAÇÕES DE CRISE

### 1. IDENTIFICOU CRISE?

- ☐ Agitação intensa
- ☐ Agressividade
- ☐ Autoagressão
- ☐ Fuga
- ☐ Desorganização grave
- ➔ Acionar equipe de apoio imediatamente.

### 2. PRIMEIRA RESPOSTA

- ☐ Manter postura calma
- ☐ Reduzir estímulos
- ☐ Afastar outros estudantes
- ☐ Comunicação simples
- ☐ Adulto de vínculo

### 3. DEESCALADA (OBRIGATÓRIA)

- ☐ Fala calma
- ☐ Retirar disparadores
- ☐ Oferecer escolhas
- ☐ Espaço regulador
- ☐ Técnicas de respiração
- ➔ Registrar tentativas.

### 4. HÁ RISCO IMEDIATO DE LESÃO?

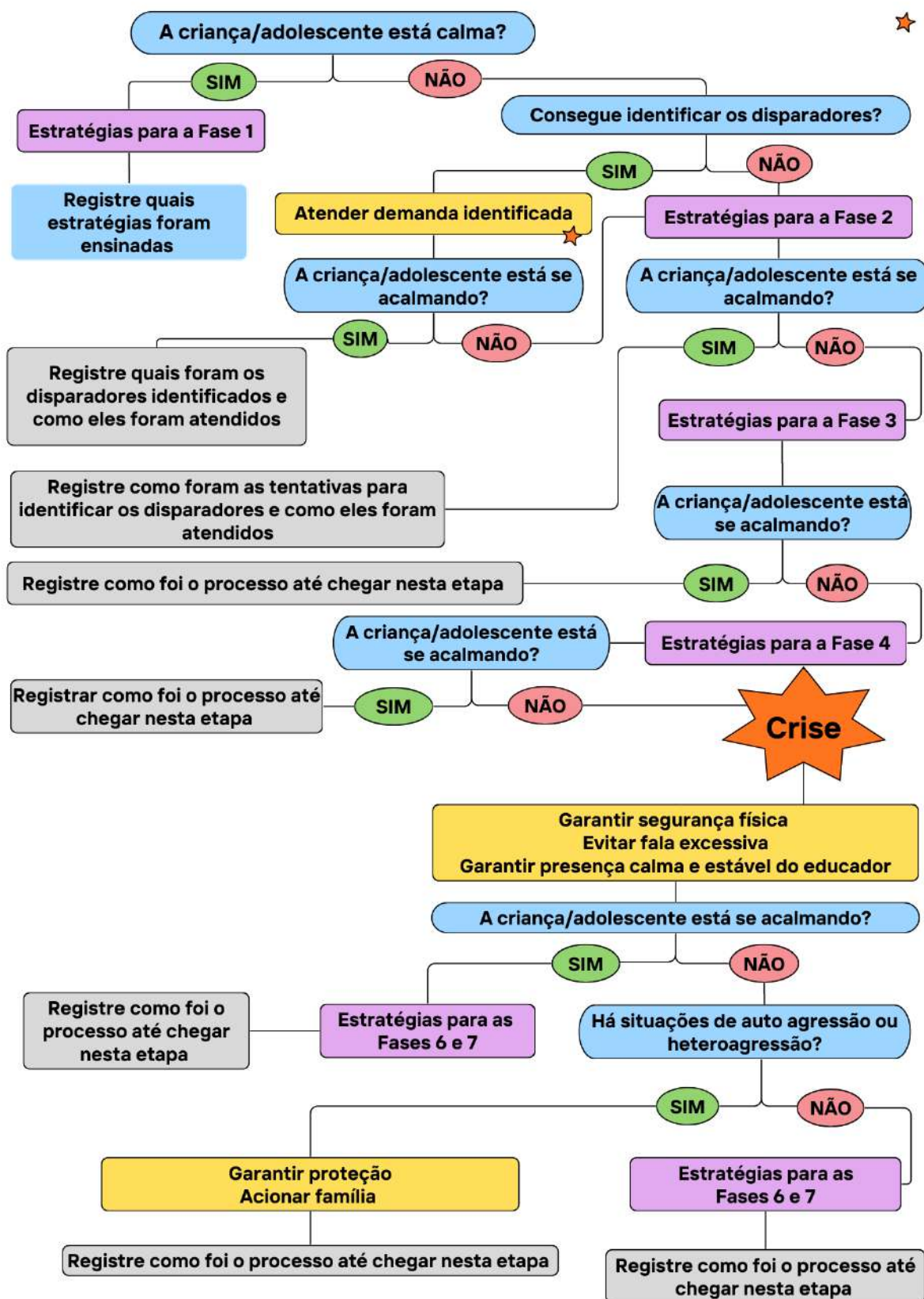
- ☐ NÃO → Continuar desescalada
- ☐ SIM → Acionar gestão

### 5. PÓS-CRISE (OBRIGATÓRIO)

- ☐ Acolher estudante
- ☐ Avaliar condições físicas
- ☐ Comunicar família
- ☐ Registrar ocorrência
- ☐ Reunir equipe
- ☐ Revisar plano de apoio

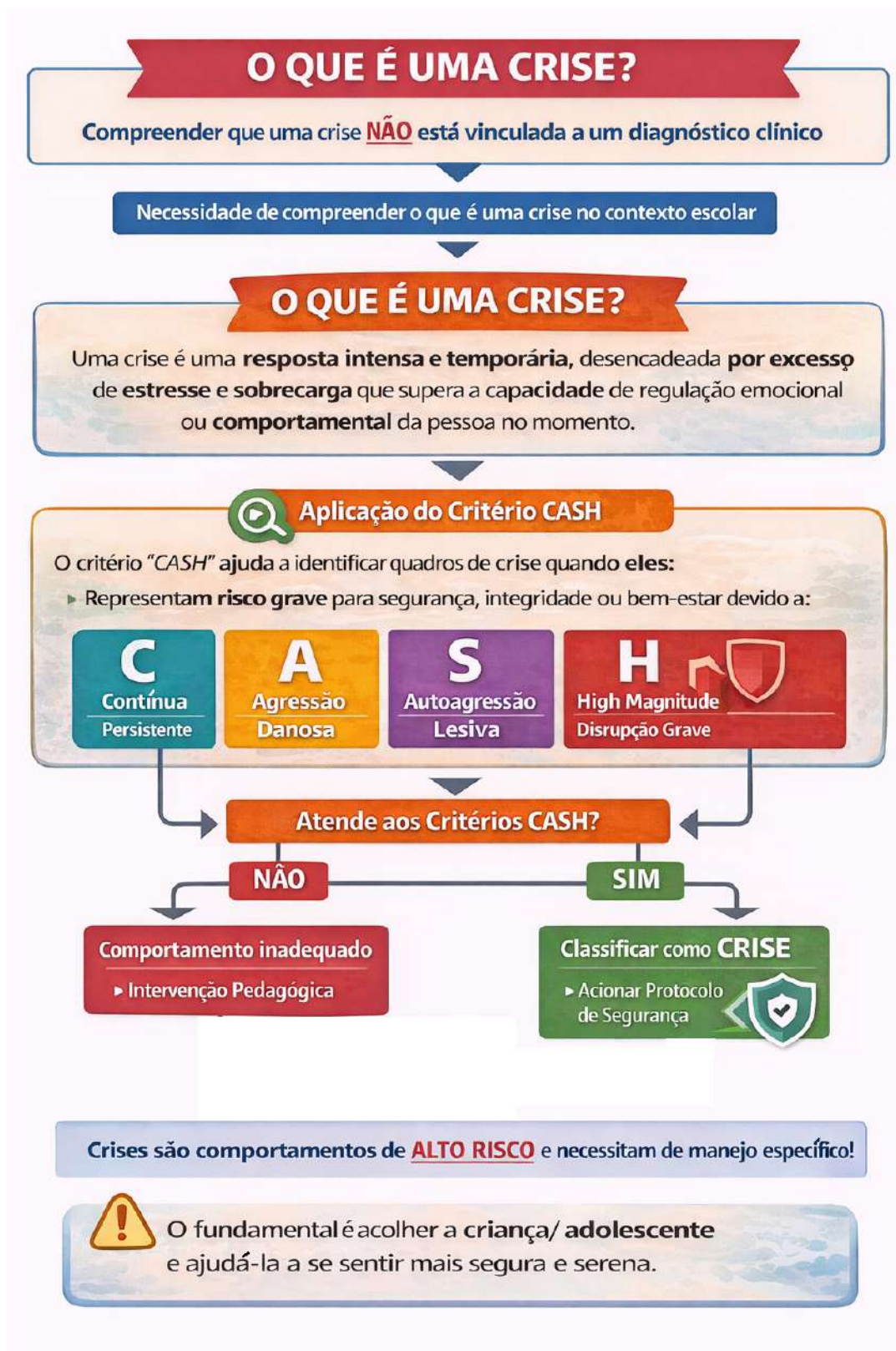


## APÊNDICE E - FLUXOGRAMAS DE TOMADA DE DECISÃO NAS FASES DA CRISE





## APÊNDICE F - APOIOS VISUAIS

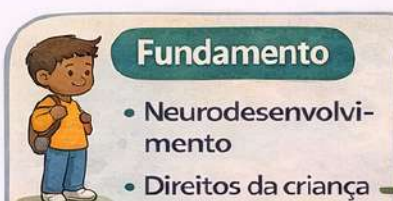




## O VÍNCULO COMO BASE DA PREVENÇÃO

Relacionamento entre educadores e alunos como  
**eixo organizador** das experiências emocionais →

→ segurança subjetiva → ajuda autêntica



### Fundamento

- Neurodesenvolvimento
- Direitos da criança



- empatia
- previsibilidade
- respeito

→ Reduz tensão,  
frequência e  
escalada de crises

O educador atua como  
“emprestador de calma”:

- ✓ Guarda o ritmo para regular
- ✓ Reduz ritmo e tom de voz
- ✓ Pelas atitudes cotidianas (olhar, palavra, limite que não humilha)
- ✓ Respostas empáticas e respeitosas

Eu estou aqui



### Estratégias para fortalecer o vínculo

#### 1 Construir relação centrada na criança

- Use meu nome
- Fique ao meu nível



#### 2 Cuidar da comunicação não verbal

- Calma em sua voz, jeito
- Olho no olho



#### 3 Exercitar responsividade

- Escute e valide os sinais
- Repita para confirmar



#### 4 Promover previsibilidade

- Explique o que virá
- Anuncie transições



Pode atrapalhar a  
regulação emocional:

- pressa
- confrontos
- excesso na demanda pedagógica
- ordens longas
- ambiente ruidoso

**Menos crises, mais autorregulação**



## A ESCALADA DA CRISE

Ciclo aplicável a emoções fortes desencadeadas por eventos que resultam em desregulação emocional.

- ✓ Identificar sinais precoces
- ✓ Planejar fatores ambientais
- ✓ Planejar comportamentos de substituição

O gráfico abaixo **representa, visualmente**, como uma crise não surge de forma súbita. Trata-se de um processo contínuo, com variações progressivas de intensidade.





## FASE 1 – CALMA

Momento de **estabilidade e maior responsividade** →  
**oportunidade para prevenção**

Na escola, o que significa “calma”?

- ✓ Criança responsiva à interação
- ✓ Condições favoráveis de aprendizagem
- ✓ Mesmo podendo falar, brincar e se movimentar



Durante a calma é possível:

A fase calma fortalece a autorregulação.

Trabalhar:

- 1 Controle inibitório
- 2 Flexibilidade cognitiva
- 3 Memória de trabalho

→ Base da regulação emocional



Conhecer a criança  
Presumir competências

- ✓ Falar diretamente com ela
- ✓ Não ignorar sua compreensão
- ✓ Usar comunicação alternativa quando necessário

Desenvolver repertório de  
autorregulação

Ensinar e praticar estratégias de:

- calma
- comunicação emocional



Perfil sensorial

- ✓ O que busca
- ✓ O que evita
- ✓ O que incomoda
- ✓ O que regula

→ Prever disparadores



Estratégias com a família e escola:

- ✓ Acolhimento na matrícula
- ✓ Coleta de informações
- ✓ PDI



Previsibilidade

- ✓ Rotina visual
- ✓ • reduz ansiedade
- ✓ • melhora compreensão
- ✓ • facilita transições





## FASE 2 – DISPARADORES

Identificação precoce e intervenção preventiva

**INÍCIO**

Adulto observa sinais de alteração  
no corpo e no comportamento



**Há sinais de sobrecarga?**

Identificar possível  
natureza do disparador

**1.** Dificuldade de comunicação?

**2.** Fome ou sede?

**3.** Sobrecarga sensorial?

**4.** Dor física ou  
desafio  
inadequado?

**5.** Conflito social?



agitação, irritabilidade,  
fala acelerada ou retraimento

Aversão a estímulos,  
tensão muscular

Dificuldade em seguir  
orientações



Intervenção preventiva específica



Monitorar resposta  
da criança/adolescente

**Houve regulação?**



Retomar rotina com  
previsibilidade



Intensificar apoio e  
avaliar progressão da crise

### ESTRATÉGIAS TRANSVERSAIS:

- ✓ Reduzir demandas temporariamente
- ✓ Oferecer regulação externa
- ✓ Remover estímulos desencadeadores
- ✓ Utilizar código combinado entre equipe
- ✓ Oferecer pausas sensoriais programadas





## FASE 4 – ACELERAÇÃO

### Desescalonamento e manutenção da calma adulta

Identificar **aumento** da **intensidade** ou **frequência** do comportamento



### Objetivo do adulto:

Permanecer calmo para facilitar recuperação da criança/adolescente



### ESTRATÉGIAS:

- ✓ Não ter enfrentamentos e confronto direto
- ✓ Dar tempo para reorganizar-se em espaço neutro
- ✓ Usar instruções diretas, curtas, e passo a passo:

“O que você pode fazer para melhorar as coisas?”

“Você tem direito aos seus sentimentos, vamos resolver quando você estiver calmo(a).”

- ✓ Direcionar para o que pode ser feito:

“Você pode brincar aqui!” (em vez de “Não saia da sala!”)

- ✓ Usar mudança do foco atencional
- ✓ Oferecer recursos regulatórios



Aja com calma, observe e apoie a criança/adolescente



## FASE 5 – PICO DA CRISE

### Intervenção segura e preservação do vínculo

Quando a **capacidade de regulação** se rompe, ocorre a **crise** propriamente dita. Ela pode manifestar-se de diferentes formas:

#### Externalizada

Perda temporária de controle

Gritar, chorar, bater, destruir...



tipo MELTDOWN

#### Internalizada

Sistema “desliga”/congela

Silêncio, isolamento, dissociação



tipo SHUTDOWN



### ATENÇÃO

- Nessa fase, a criança/adolescente não está no controle de suas ações físicas e verbais.
- Existe distinção entre crise e birra.

#### ✓ O que fazer

- ✓ Reduzir estímulos ambientais
- ✓ Falar pouco, com frases simples e tom estável
- ✓ Proteger a criança /adolescente
- ✓ Manter uma presença calma



#### ✗ Não fazer

- ✗ Repreender, moralizar ou pedir que a criança “se controle”
- ✗ Aumentar exigências cognitivas
- ✗ Disputar, negar
- ✗ Tocar sem avisar
- ✗ Exposição de criança/adolescente



## FASE 6 – DESACELERAÇÃO

Conforme a criança/adolescente entra na Fase de **Desaceleração**, ele(a) pode ficar **confuso(a)**, desorientado(a) ou **envergonhado(a)**.

Alguns tentarão se **reconciliar** com as pessoas ao seu redor, outros buscarão **conforto** e **comunicação** com adultos ou desejarão falar sobre o **motivo** que desencadeou a crise.

- Ainda outros, podem se retirar, negar qualquer responsabilidade ou envolvimento ou tentar culpar os outros.

**Objetivo do adulto:** apoiar a desaceleração fisiológica, oferecer previsibilidade e só depois retomar reflexões e orientações

### ESTRATÉGIAS

- ✓ Demonstrar respeito à criança/adolescente e encontrar um **local privado** para discutir o disparador, os comportamentos e as próximas etapas de resolução do problema.



- ✓ Se um **local privado** para discutir o incidente não estiver imediatamente disponível, ofereça uma **atividade** que ajude a desacelerar como **desenho**, pintura, mexer com massinha, com base nos interesses da criança/adolescente.





## FASE 7 – RECUPERAÇÃO

### ESTRATÉGIAS

#### ✓ Conversar sobre o ocorrido

- Conversa calma e **sem culpabilização**
- Ajudar a compreender a escalada da situação



#### ✓ Reafirmar segurança emocional

- Garantir que o **ambiente é seguro**
- Mostrar apoio disponível e **incentivo à comunicação**



#### ✓ Autorregulação

- Praticar **técnicas de relaxamento**
- Preparar para lidar com **frustrações** futuras



#### ✓ Retorno à rotina

- Reintegração gradual às **atividades**
- Respeitar o **tempo** da criança/adolescente



#### ✓ Reparação e responsabilidade

- Reparar prejuízos (ex. devolver, consertar)
- Cuidado com quem foi machucado



#### ✓ Retomada dos combinados

- Relembrar expectativas de **comportamento**
- Consolidar combinados e utilizar **apoios visuais**



**O incidente vira aprendizagem socioemocional.**