ISSN: 2358-8829

RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CONTEXTO DE INUNDAÇÕES: O CASO DE RIO DO SUL/SC

Deise Arnold [1]
Fábio Napoleão [2]
Cléia Demétrio Pereira [3]

INTRODUÇÃO

Em territórios marcados por eventos adversos, cujos impactos são amplificados pelas formas de ocupação e pelas desigualdades socioambientais, a garantia do direito à educação vai além do socorro emergencial. Relatório do UNICEF indica que ao menos 242 milhões de estudantes tiveram a escolarização interrompida por eventos climáticos em 2024, incluindo mais de 1,1 milhão no Brasil, onde as inundações são a principal ameaça hidrológica (UNICEF, 2024). Em Rio do Sul/SC, a confluência dos rios Itajaí do Sul e Itajaí do Oeste contribui para a exposição a inundações, com níveis de 12,96 metros em 2011 e 13,04 metros em 2023 (Defesa Civil de Rio do Sul, [s.d.]), o que evidencia um risco socioambiental historicamente construído, com impactos na continuidade das aprendizagens nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A fundamentação articula a Educação Inclusiva, a vulnerabilidade situacional e o conceito de território usado. Na perspectiva de Ainscow (2005), a inclusão exige assegurar presença, participação e sucesso escolar por meio da remoção de barreiras, que, em emergências hidrológicas, podem ser físicas, emocionais, institucionais e cognitivas, em diálogo com Zirbel (2016) e Santos (1999). A Recomposição das Aprendizagens, pautada na justiça curricular, articula-se aos eixos do modelo RAPID (Banco Mundial et al., 2022; Brasil, 2024b) e ao Decreto nº 12.391/2025 (Brasil, 2025).

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), deise.arnold.udesc.t5@gmail.com;
[2] Doutor em Geografia. Professor orientador do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), napoleao.udesc@gmail.com;
[3] Professora coorientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), cleia.pereira@udesc.br.

ISSN: 2358-8829

A pesquisa parte da vivência da pesquisadora como professora em Rio do Sul/SC. Sua relevância teórica está na articulação entre Recomposição das Aprendizagens, Educação Inclusiva e desastres, tema pouco explorado no país fora do contexto pós-pandêmico (Matsuo; Silva, 2021). Na prática, responde à ausência de orientações pedagógicas no Plano Municipal de Contingência (PLAMCON) de Rio do Sul (Rio do Sul, 2022) e no Guia Conceitual do Plano de Contingência Edu-Multirriscos (PLANCON EDU-MR/SC) (Santa Catarina, 2026), considerando que, no cenário nacional, somente 8% das formações abordam emergências e nenhuma trata de trauma e aprendizagem (Brasil, 2026). Questiona-se: como a recomposição das aprendizagens, na perspectiva da educação inclusiva, pode contribuir para a prática docente e para a equidade e a justiça curricular nos Anos Iniciais diante das barreiras situacionais produzidas por inundações em Rio do Sul/SC? O objetivo geral é compreender essa contribuição. Especificamente, busca-se mapear bases teóricas e marcos normativos; caracterizar as barreiras na rede pública a partir da escuta de educadores; analisar a aplicabilidade dos eixos do RAPID; e propor um Protocolo de Gestão Pedagógica Contingencial e Inclusiva.

Trata-se de estudo de caso qualitativo e exploratório, com análise comparativa entre duas escolas estaduais de territórios distintos, uma em área elevada e outra no fundo de um vale. Nesta etapa, realizam-se análises documental e normativo-conceitual; a observação participante e as entrevistas com oito educadores dependem de aprovação do CEPSH/UDESC.

Os apontamentos preliminares indicam que a ausência de orientações pedagógicas nos planos de contingência pode intensificar as barreiras no período posterior às inundações. Prevê-se um Protocolo em três fases, fundamentado no modelo RAPID (Banco Mundial et al., 2022; Brasil, 2024b), com ações de acolhimento, avaliação e reorganização do trabalho pedagógico, comprometidas com a justiça curricular e a formação docente.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso qualitativo, de natureza exploratória e propositiva (Gomes Neto; Albuquerque; Silva, 2024), que busca compreender como a Recomposição das Aprendizagens, na perspectiva da Educação

Inclusiva, pode contribuir para a prática docente diante de inundações. O campo de estudo abrange duas escolas estaduais em Rio do Sul/SC, selecionadas para uma análise comparativa de suas características territoriais (Almeida Junior; Oliveira, 2023): a EEB Deputado João Custódio da Luz, situada em área elevada e atuante como polo de abrigo (Rio do Sul, 2022), e a EEB Professor Frederico Navarro Lins, localizada em fundo de vale.

Para a fase seguinte da investigação, planeja-se a seleção intencional (Gerhardt; Silveira, 2009) de oito profissionais da educação, entre professores dos Anos Iniciais, coordenadores e gestores, com vivência em inundações nos últimos cinco anos. A produção de informações envolverá dois procedimentos: análise documental e normativa, e observação participante associada a entrevistas semiestruturadas. A análise documental abrangerá marcos como o Decreto nº 12.391/2025 (Brasil, 2025), a Lei nº 14.926/2024 (Brasil, 2024a), a Portaria SED nº 1.177/2025 (Santa Catarina, 2025), o Currículo Base do Território Catarinense (Santa Catarina, 2019), o PLAMCON (Rio do Sul, 2022) e o Guia Conceitual do PLANCON EDU-MR/SC (Santa Catarina, 2026).

A observação participante será registrada em Diário de Campo, considerando a trajetória da pesquisadora na rede estadual de ensino desde 2002 e sua atuação na EEB Deputado João Custódio da Luz desde 2012. Será acompanhado o exercício de estranhamento epistemológico (Velho, 1978), conforme discutido por Fontana e Rosa (2023). A observação e as entrevistas semiestruturadas com os oito profissionais selecionados serão realizadas somente após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.

Como etapa propositiva, será desenvolvido o recurso educacional articulado ao modelo RAPID (Brasil, 2024b; Banco Mundial et al., 2022).

As informações produzidas serão analisadas por meio da Análise de Conteúdo (Franco, 2021), com organização e categorização dos dados, seguidas de sua interpretação à luz dos objetivos e do referencial teórico da pesquisa.

No plano ético, o estudo seguirá as Resoluções CNS nº 466/2012 e nº 510/2016 e será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade do Estado de Santa Catarina (CEPSH/UDESC). A coleta com participantes ocorrerá somente após a emissão de parecer favorável. O sigilo será resguardado pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e pela codificação dos participantes.

ISSN: 2358-8829

REFERENCIAL TEÓRICO

Educação inclusiva, remoção de barreiras e vulnerabilidade situacional

Fundamentada nos princípios da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a educação inclusiva consolida-se como um paradigma ético e social pautado nos Direitos Humanos, reconhecendo o valor inalienável de cada estudante e estabelecendo que as escolas constituem o meio mais eficaz para garantir o direito à aprendizagem e combater atitudes discriminatórias. Distanciando-se de visões reducionistas que restringem a inclusão à educação especial, a educação inclusiva exige a reestruturação das culturas, políticas e práticas institucionais para acolher todos os estudantes, respeitando suas diferenças (Booth; Ainscow, 2011; Mantoan, 2015). Para Ainscow (2005), a inclusão é um movimento contínuo voltado a assegurar a presença, a participação e o sucesso de todos, o que pressupõe a identificação e a eliminação sistemática de obstáculos.

A partir dessa compreensão, a análise dos impactos de desastres hidrológicos exige compreender como as inundações produzem barreiras situacionais que afetam as três dimensões indissociáveis da inclusão: a presença, a participação e o sucesso escolar (Ainscow, 2005; Booth; Ainscow, 2011). As inundações podem produzir barreiras físicas, emocionais, institucionais e cognitivas que dificultam a continuidade das atividades escolares e das aprendizagens, especialmente quando a rede de ensino não dispõe de respostas adequadas a essas situações. Essa exigência de flexibilização encontra respaldo federal no Decreto nº 12.391/2025 (Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens) e, no âmbito estadual, na Portaria SED/SC nº 1177/2025, que orientam a reorganização pedagógica e a adoção de estratégias para assegurar a continuidade das trajetórias escolares (Brasil, 2025; Santa Catarina, 2025).

Para compreender como essas barreiras se manifestam, recorre-se à vulnerabilidade situacional formulada por Zirbel (2016), que a define não como um atributo nato, mas como um fenômeno relacional e dinâmico derivado da interação entre os estudantes e situações sociais e ambientais específicas. Assim, as inundações podem ampliar situações de vulnerabilidade, cujos efeitos sobre a aprendizagem também dependem das condições de resposta das instituições públicas.

ISSN: 2358-8829

Fundamentada na categoria de território usado de Milton Santos (1999), a análise reconhece o espaço geográfico como uma construção viva, articulada pelas práticas e afetos da comunidade. Em Rio do Sul, as inundações comprometem o cotidiano escolar ao atingir os caminhos, as moradias e as redes de suporte pedagógico e socioemocional.

A garantia da equidade educacional demanda a superação de respostas homogêneas em favor da diferenciação pedagógica e da justiça curricular (Mantoan, 2015; Santa Catarina, 2019).

Marcos normativos e políticas educacionais

O direito à educação deve ser garantido também em situações de emergência. No plano internacional, o ODS 4 da Agenda 2030 propõe uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos (Nações Unidas, 2015), incluindo os estudantes que têm sua escolarização interrompida por inundações. No Brasil, a Lei nº 14.926/2024 alterou a Política Nacional de Educação Ambiental para assegurar que as mudanças do clima e os riscos de desastres socioambientais integrem os projetos pedagógicos da educação básica (Brasil, 2024a).

Para a retomada das aprendizagens, o Decreto nº 12.391/2025 instituiu o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens (Brasil, 2025). Em Santa Catarina, o Currículo Base do Território Catarinense reconhece o território como elemento constitutivo da formação dos sujeitos (Santa Catarina, 2019), e a Portaria SED nº 1.177/2025 institucionaliza o Programa Estadual de Recomposição das Aprendizagens (Santa Catarina, 2025). Essas normas oferecem respaldo às ações de recomposição, mas sua aplicação exige orientações que considerem as condições vivenciadas pelas escolas em situações de emergência.

Recomposição das aprendizagens em contextos de ruptura e o modelo RAPID

Quando um evento adverso afasta os estudantes da escola, é preciso distinguir três respostas que costumam ser confundidas. O reforço escolar atende a quem frequentou as aulas, mas precisa de apoio complementar em determinadas habilidades (Rameh, 2024). A recuperação de estudos retoma conteúdos a que o estudante teve acesso contínuo, mas

que não chegou a dominar (Cristaldo, 2024). A recomposição das aprendizagens, institucionalizada pelo Decreto nº 12.391/2025 no âmbito do Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens, reúne práticas pedagógicas e de gestão que buscam reconstruir oportunidades formativas comprometidas pela interrupção da escolarização e pelas desigualdades nas condições de aprendizagem (Bacila, 2024; Brasil, 2025). Por isso, não se resume a repor dias letivos nem a repetir conteúdos: exige diagnóstico formativo, priorização curricular e equidade.

O modelo RAPID, desenvolvido pelo Banco Mundial, UNICEF e UNESCO, oferece referências para a organização de ações de recomposição das aprendizagens (Brasil, 2024b; Banco Mundial et al., 2022). Seus cinco eixos se complementam: Reinserir busca ativamente os estudantes, acompanha a frequência e repõe os materiais perdidos, para conter a evasão; Avaliar realiza diagnósticos formativos, identificando as aprendizagens consolidadas e aquelas que precisam ser retomadas; Priorizar reorganiza o planejamento didático em torno das habilidades essenciais de Alfabetização, Língua Portuguesa e Matemática; Incrementar amplia as oportunidades de aprendizagem por meio de estratégias como os agrupamentos flexíveis; e Desenvolver cuida do bem-estar psicossocial e da saúde mental de professores e estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como a coleta com participantes (observação participante e entrevistas) depende da aprovação do Comitê de Ética, os resultados aqui apresentados são parciais e decorrem da análise documental e da caracterização do território. Organizam-se em três categorias: lacuna na governança local; contraste territorial entre as duas escolas, com o mapeamento das barreiras situacionais; e elementos que poderão compor o Protocolo de Gestão Pedagógica Contingencial e Inclusiva, tendo o modelo RAPID como referência.

A lacuna na governança local e a invisibilidade pedagógica dos planos de contingência

A análise documental mostra que os planos de contingência organizam a resposta às inundações sem considerar a continuidade das aprendizagens. O PLAMCON de Rio do Sul direciona as ações do poder público ao salvamento de vidas, à desobstrução de

ISSN: 2358-8829

vias e à reconstrução da infraestrutura, limitando a participação da rede de ensino à cessão de prédios escolares para abrigar famílias. Os termos “pedagógico” e “calendário letivo” não aparecem em nenhuma das 159 páginas do documento (Rio do Sul, 2022). A escola é vista, assim, apenas como abrigo físico, e não há orientação sobre o acolhimento dos estudantes nem sobre o trabalho dos professores depois do evento adverso.

O documento estadual segue outro caminho. O Guia Conceitual do PLANCON EDU-MR/SC orienta que cada escola crie uma Unidade de Gestão Operacional para coordenar a resposta interna a emergências e que a revisão programada do plano seja integrada ao planejamento pedagógico anual (Santa Catarina, 2026). Na prática, a responsabilidade técnica de identificar falhas na estrutura do prédio e mapear riscos recai sobre a gestão escolar e os professores. Sem acompanhamento sistemático da Defesa Civil e de órgãos especializados, essa tarefa sobrecarrega as equipes e afasta o professor de suas atribuições centrais: a mediação educativa e o cuidado com os estudantes.

O quadro local acompanha o nacional. No diagnóstico do Ministério da Educação, a educação em contextos de emergência aparece em somente 8% das ações de apoio e formação das redes públicas, enquanto não foram identificadas ações de formação sobre trauma e aprendizagem (0%) (Brasil, 2026).

Análise contrastiva territorial e barreiras situacionais no cotidiano escolar

As duas escolas vivem os eventos hidrológicos de modo oposto, por causa do relevo:

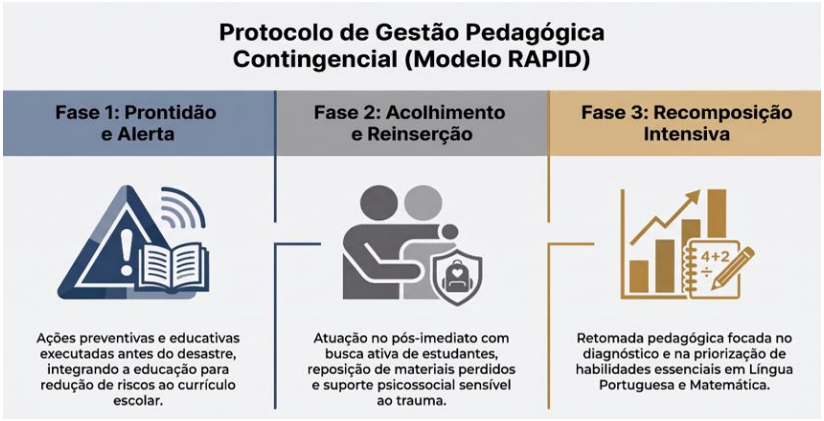
- EEB Deputado João Custódio da Luz (bairro Boa Vista): a 460 m de altitude, aproximadamente 120 m acima da cota central do município (339,88 m), a escola está fora do alcance das cheias graduais. Por estar em zona segura, costuma funcionar como polo de acolhimento e abrigo para a comunidade e para estudantes de outros bairros.
- EEB Professor Frederico Navarro Lins (bairro Barra do Trombudo): em fundo de vale, a 342 m, apenas 2,12 m acima da cota central, em terreno plano e exposto ao extravasamento do Ribeirão Barra do Trombudo. É ali que as aulas são suspensas, o entorno alaga e o calendário letivo se interrompe.

Segundo Ainscow (2005) e Zirbel (2016), as desigualdades nos percursos escolares não decorrem de limitações dos estudantes, mas de barreiras situacionais produzidas pelos eventos adversos. A análise documental e a literatura permitem identificar, preliminarmente, quatro dimensões dessas barreiras: físicas, relacionadas às dificuldades de deslocamento, à perda de materiais e aos danos à estrutura escolar; emocionais, que envolvem medo, estresse e desorganização da rotina familiar; institucionais, associadas à rigidez curricular, às avaliações inadequadas no retorno e à ausência de protocolos flexíveis de acolhimento; e cognitivas, que podem se manifestar na interrupção da alfabetização e nas dificuldades de aprendizagem em leitura, escrita e Matemática. Essas dimensões serão confrontadas com os dados das entrevistas.

A arquitetura do Protocolo de Gestão Pedagógica Contingencial no modelo RAPID

A pesquisa propõe o Protocolo de Gestão Pedagógica Contingencial e Inclusiva, como guia prático de apoio à gestão escolar e aos professores. O protocolo adapta os eixos do RAPID e as diretrizes do Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens (Decreto nº 12.391/2025) a três fases encadeadas, apresentadas na Figura 1 (Brasil, 2025; Banco Mundial et al., 2022).

Figura 1 – Fases do Protocolo de Gestão Pedagógica Contingencial e Inclusiva



Fonte: Elaborada pela autora (2026), com base em Brasil (2024b, 2025) e Banco Mundial et al. (2022).

Na Fase 1, Prontidão e Alerta (eixo Desenvolver), a escola se antecipa ao evento adverso e inclui a educação climática no Projeto Político-Pedagógico. Na Fase 2, Acolhimento e Reinserção (eixos Reinserir e Desenvolver), logo depois da inundação,

faz a busca ativa dos estudantes, repõe os materiais perdidos por meio da Ficha de Acolhimento e Retomada Individual, pratica a escuta sensível e adia as avaliações formais. Na Fase 3, Recomposição Intensiva (eixos Avaliar, Priorizar e Incrementar), diagnostica por meio de atividades lúdicas, concentra o ensino nas habilidades essenciais de Língua Portuguesa e Matemática, com os Mapas de Foco, e organiza agrupamentos flexíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados parciais indicam que, em Rio do Sul, a resposta às inundações ainda prioriza o abrigo, o salvamento de vidas e a reconstrução da infraestrutura, enquanto a continuidade das aprendizagens carece de orientações e as equipes escolares assumem tarefas técnicas, como a análise de riscos do prédio, sem o preparo e o apoio necessários. A leitura dos documentos e do território sugere que barreiras físicas, emocionais, institucionais e cognitivas afetam os estudantes dos Anos Iniciais e aprofundam desigualdades preexistentes.

Como contribuição da pesquisa, propõe-se a elaboração de um protocolo, apoiado no RAPID e no Decreto nº 12.391/2025, como resposta à lacuna identificada. Suas três fases, Prontidão e Alerta, Acolhimento e Reinserção e Recomposição Intensiva, poderão orientar as equipes escolares nas ações de preparação, acolhimento e retomada das aprendizagens.

O estudo tem limites: ainda não houve coleta com participantes, abrange um município e duas escolas, e a pesquisadora integra o corpo docente de uma delas. Os próximos passos são submeter o projeto ao Comitê de Ética, realizar as entrevistas e a observação e validar o protocolo com especialistas e educadores. Pesquisas futuras poderão avaliar sua aplicação em outros municípios atingidos por desastres hidrológicos. Para a formação de professores, tema deste GT, fica a indicação de que preparar o docente para acolher, diagnosticar e priorizar é condição para que a inundação não se transforme em exclusão duradoura.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Recomposição das Aprendizagens; Inundações; Modelo RAPID.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Compreendendo o desenvolvimento do sistema de educação inclusiva. **Revista Eletrônica de Pesquisa em Psicologia Educacional**, Almería, v. 3, n. 3, p. 5-20, dez. 2005. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121928002. Acesso em: 27 maio 2026.

ALMEIDA JUNIOR, E. R. B.; OLIVEIRA, C. M. Estudo de caso: da ontologia e epistemologia aos procedimentos para a pesquisa. In: MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. O.; BATISTA, M. C. (org.). **Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências.** 2. ed. Ponta Grossa: Atena, 2023. p. 140-152.

BACILA, M. S. Da recuperação à recomposição das aprendizagens: o que dizem as leis de ensino. *In*: BACILA, M. S. (org.). **Recomposição das aprendizagens**: políticas públicas, práticas pedagógicas, formação continuada. 1. ed. Curitiba: Bagai, 2024. p. 11-22. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/778202/2/Recomposi%C3%A7%C3%A3o%20das%20Aprendizagens.pdf. Acesso em: 10 ago. 2026.

BANCO MUNDIAL et al. **Guide for Learning Recovery and Acceleration**: using the RAPID Framework to address COVID-19 learning losses and build forward better. Washington, DC: World Bank, 2022. Disponível em: https://thedocs.worldbank.org/en/doc/e52f55322528903b27f1b7e61238e416-0200022022/related/Guide-for-Learning-Recovery-and-Acceleration-06-23.pdf. Acesso em: 1 jun. 2026.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. Tradução de Mônica Pereira dos Santos e João Batista Esteves. 3. ed. Rio de Janeiro: LaPEADE, 2011. Disponível em: https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2020/05/index-para-a-inclusao.pdf. Acesso em: 31 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.926, de 17 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, para assegurar atenção às mudanças do clima, à proteção da biodiversidade e aos riscos e vulnerabilidades a desastres socioambientais no âmbito da Política Nacional de Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 18 jul. 2024a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14926.htm. Acesso em: 14 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia para Implementação da Recomposição das Aprendizagens**. Brasília, DF: MEC, 2024b. Disponível em: https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/assets/observatorio/f72b9a57-a011-4c55-a464-ad0550b92371/. Acesso em: 8 jan. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.391, de 28 de fevereiro de 2025**. Institui o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 5 mar. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12391.htm. Acesso em: 7 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diagnóstico das ações de Recomposição das Aprendizagens**: Relatório 02. Brasília, DF: MEC; Instituto Unibanco, 2026. Disponível em: https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/diagnostico-das-acoes-de-recomposicao-das-aprendizagens,b4f6fc5c-e069-4d82-a381-4cd4bdf57e8b. Acesso em: 3 jun. 2026.

CRISTALDO, C. C. **Recomposição da aprendizagem**: uma análise da estratégia adotada pós-pandemia no município de Ponta Porã – MS. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2024.

DEFESA CIVIL DE RIO DO SUL. **Histórico de cheias**: registro histórico das ocorrências de enchente em Rio do Sul. Rio do Sul: Prefeitura Municipal de Rio do Sul, [s.d.]. Disponível em: https://defesacivil.riodosul.sc.gov.br/. Acesso em: 30 set. 2026.

FONTANA, F.; ROSA, M. P. Observação, questionário, entrevista e grupo focal. *In*: MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. O.; BATISTA, M. C. (org.). **Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências**. 2. ed. Ponta Grossa: Atena, 2023. p. 178-206. Disponível em: https://www.atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/metodologia-da-pesquisa-em-educacao-e-ensino-de-ciencias. Acesso em: 21 jul. 2026.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2021. E-book.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=dRuzRyEIzmkC&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 3 fev. 2026.

GOMES NETO, J. M. W.; ALBUQUERQUE, R. B.; SILVA, R. F. **Estudos de caso**: manual para a pesquisa empírica qualitativa. Petrópolis: Vozes, 2024.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.

MATSUO, P. M.; SILVA, R. L. F. Desastres no Brasil? Práticas e abordagens em educação em redução de riscos e desastres. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e78161, 2021. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/78161/44980. Acesso em: 7 abr. 2026.

NAÇÕES UNIDAS. **Transformando nosso mundo**: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. 2015. Disponível em: https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf. Acesso em: 31 jan. 2026.

RAMEH, G. V. D. **Elaboração de material potencialmente significativo em uma perspectiva inclusiva para a recomposição da aprendizagem matemática no 3º ano do ensino fundamental em Ipojuca/PE**. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em

Educação Inclusiva em Rede Nacional) – Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata, 2024.

RIO DO SUL. Secretaria Municipal de Defesa Civil. **Plano Municipal de Contingência de Proteção e Defesa Civil (PLAMCON)**: inundações, enxurradas e deslizamentos. Rio do Sul, 2022. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1SPtysJqCX1YJeUHFVV0Hja1WSec1sA-q/view. Acesso em: 31 jan. 2026.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Território Catarinense**. Florianópolis: SED, 2019.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria nº 1.177, de 25 de abril de 2025**. Institucionaliza as estratégias para a continuidade das trajetórias escolares e a organização pedagógica no território catarinense e regulamenta o Programa Estadual de Recomposição das Aprendizagens. Florianópolis: SED, 2025. Disponível em: https://portal.doe.sea.sc.gov.br/repositorio/2025/20250428/Jornal/22500.pdf. Acesso em: 31 maio 2026.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Proteção e Defesa Civil. **Guia conceitual para produção do PlanCon Edu-Multirriscos do Estado de Santa Catarina**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Proteção e Defesa Civil, 2026.

SANTOS, M. O dinheiro e o território. **Geographia**, Niterói, ano 1, n. 1, p. 7-21, 1999. Disponível em: https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13360/8560. Acesso em: 20 ago. 2026.

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394/PDF/139394por.pdf.multi. Acesso em: 8 out. 2026.

UNICEF. **Learning interrupted**: global snapshot of climate-related school disruptions in 2024. New York: UNICEF, 2024. Disponível em: https://www.unicef.org/media/170626/file/Global-snapshot-climate-related-school-disruptions-2024.pdf. Acesso em: 14 jun. 2026.

VELHO, G. Observando o familiar. *In*: NUNES, E. O. (org.). **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 1-13.

ZIRBEL, I. **Uma teoria político-feminista do cuidado**. 2016. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/167820/339912.pdf. Acesso em: 31 jan. 2026.