

TRAJETÓRIAS ESCOLARES E EVENTOS HIDROLÓGICOS: A RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO NO PÓS- DESASTRE DAS INUNDAÇÕES EM RIO DO SUL-SC

**SCHOOL TRAJECTORIES AND HYDROLOGICAL EVENTS: LEARNING
RECOVERY AS AN INSTRUMENT OF INCLUSION IN THE POST-DISASTER OF
FLOODS IN RIO DO SUL-SC**

Ciências Humanas • 29/08/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/787984599](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/787984599)

Fábio Napoleão¹

Deise Arnold²

RESUMO

A intensificação dos desastres hidrológicos tem imposto desafios crescentes aos sistemas educacionais, exigindo respostas que assegurem a continuidade do direito à aprendizagem em cenários de crise. Este artigo apresenta uma proposta teórico-metodológica que articula a Recomposição das Aprendizagens à perspectiva da Educação Inclusiva, tendo como referência estudantes impactados por inundações em Rio do Sul-SC. A pesquisa, em desenvolvimento no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), adota o delineamento de estudo de caso qualitativo e exploratório, em duas escolas estaduais, uma atingida diretamente e outra que atua como abrigo, com triangulação de análise documental, entrevistas semiestruturadas, observação participante e diário de campo, tratados pela Análise de Conteúdo. Como contribuição, propõe-se o Protocolo de Gestão Pedagógica Contingencial e Inclusiva, fundamentado no modelo RAPID, cuja aplicação empírica constitui etapa subsequente. Conclui-se que a recomposição se configura como instrumento de inclusão no pós-desastre, garantindo equidade e continuidade das trajetórias escolares.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Aprendizagem; Recomposição das Aprendizagens; Direito à Educação.

ABSTRACT

The intensification of hydrological disasters has imposed growing challenges on educational systems, demanding responses that ensure the continuity of the right to learning in crisis scenarios. This article presents a theoretical-methodological proposal articulating Learning Recovery with an Inclusive Education perspective, focusing on students impacted by floods in Rio do Sul-SC, Brazil. The research, under development in the Professional Master's Program in Inclusive

Education (PROFEI), adopts a qualitative and exploratory case study design, in two state schools, one directly affected and another operating as a shelter, with triangulation of documentary analysis, semi-structured interviews, participant observation, and field diary, treated by Content Analysis. As a contributo, a Contingency and Inclusive Pedagógica Management Protocol is proposed, based on the RAPID model, whose empirical application constitutes a subsequent stage. It is concluded that recovery constitutes an instrument of inclusion in the post-disaster context, ensuring equity and the continuity of school trajectories.

Keywords: Inclusive Education; Learning; Learning Recovery; Right to Education.

1. INTRODUÇÃO

A intensificação dos eventos climáticos extremos, a exemplo das inundações nos últimos dez anos em Rio do Sul (SC), que figura entre as cidades catarinenses com histórico mais crítico de alagamentos e inundações, devido à confluência de rios e ao transbordamento rápido em períodos de chuva intensa, impõe desafios sem precedentes aos sistemas educacionais, exigindo respostas que vão além da tradicional e protocolar logística emergencial. Dados globais do IPCC (2023) confirmam que as mudanças climáticas estão aumentando a frequência e a intensidade desses desastres, gerando impactos profundos no desenvolvimento humano. No Brasil, somente em 2024, mais de 1,1 milhão de estudantes tiveram suas trajetórias escolares interrompidas por desastres, sendo as inundações o principal fator de risco (UNICEF, 2024). Nesse contexto, Santa Catarina se destaca negativamente, concentrando 21,4% dos decretos de situação de emergência e estado de calamidade pública registrados no país, o

que evidencia a relevância e a urgência da investigação no território catarinense (CNM, 2025, p. 18).

Nesse cenário, as rupturas no cotidiano escolar comprometem o acesso, a permanência e a qualidade da educação, afetando de forma mais intensa estudantes em situação de vulnerabilidade. Como destacam Faria e Manjinski (2025), tem-se na educação inclusiva a busca por garantir que todos os estudantes, com ou sem deficiência, tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem, naturalmente, incluindo o cenário de ocorrência dos eventos extremos. Algo que exige o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras. No entanto, a realidade brasileira revela uma lacuna crítica: apenas 8% das iniciativas de formação das redes de ensino abordam a "educação em contextos de emergência" (BRASIL, 2026). Ainda mais preocupante é o fato da ausência de formações sobre trauma e aprendizagem para os profissionais da educação (BRASIL, 2026, p. 43). Condição que evidencia: o acolhimento emocional ainda não foi integrado como saber pedagógico institucionalizado, aprofundando a invisibilidade das demandas socioemocionais no enfrentamento das rupturas escolares.

A recomposição das aprendizagens emerge, portanto, como uma resposta pedagógica intencional a essas discontinuidades. Ela não deve ser compreendida apenas como recuperação de conteúdos, mas como uma estratégia articulada aos princípios da educação inclusiva, capaz de reconhecer as desigualdades produzidas por crises socioambientais. Conforme aponta Minea-Pic (2023), em documento publicado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), contextos de crise exigem a priorização de habilidades essenciais e práticas flexíveis para reduzir

lacunas. Incluir, nesse contexto, significa remover os obstáculos institucionais e pedagógicos que impedem o progresso escolar. Sob a ótica de Ainscow (2005), a inclusão sustenta-se no amparo a essas três dimensões indissociáveis, presença, participação e aprendizagem, exigindo que os sistemas de ensino removam ativamente as barreiras situacionais que limitam o estudante. Essa perspectiva é reforçada pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e pelo Index para a Inclusão (BOOTH; AINSCOW, 2011), que orientam a construção de escolas capazes de responder às diferenças e às adversidades.

A lacuna que orienta esta investigação reside na insuficiência de estudos que articulem a recomposição à educação inclusiva em territórios atingidos por desastres de inundações. Assim, esta pesquisa busca responder: como a recomposição das aprendizagens, na perspectiva da educação inclusiva, pode contribuir para assegurar a continuidade do processo de ensino e aprendizagem de estudantes impactados por inundações em Rio do Sul-SC? O objetivo geral é analisar essa estratégia para a melhoria do desempenho escolar e garantia das trajetórias formativas em contextos de desastres hidrológicos, investigando duas unidades estaduais: uma diretamente atingida e outra que atua como abrigo. Como objetivos específicos, busca-se: a) caracterizar as barreiras situacionais presentes no contexto educacional de Rio do Sul/SC; b) identificar as estratégias pedagógicas atualmente adotadas para a recomposição das aprendizagens no pós-desastre; c) sistematizar os eixos do modelo RAPID como subsídio para a organização do trabalho pedagógico; e d) propor um Protocolo de Gestão Pedagógica Contingencial e Inclusiva como recurso educacional.

Hipótese: parte-se do pressuposto de que a recomposição das aprendizagens, quando articulada aos princípios da Educação Inclusiva e ao modelo RAPID, constitui uma estratégia eficaz para assegurar a continuidade das trajetórias escolares de estudantes impactados por inundações, desde que acompanhada de políticas públicas, de apoio psicossocial e formação docente. A justificativa desta investigação ancora-se em três frentes complementares: a relevância social, dada a recorrência dos desastres hidrológicos e seus efeitos sobre a população escolar mais vulnerável; a relevância científica, pela escassez de estudos que articulem recomposição e inclusão em territórios atingidos por cheias; e a relevância institucional, pela possibilidade de subsidiar a formulação de políticas públicas educacionais em contextos de emergência climática no estado de Santa Catarina.

2. DESASTRES HIDROLÓGICOS E INCLUSÃO: O DIREITO À EDUCAÇÃO EM CENÁRIOS DE INCERTEZA

A articulação teórica deste estudo sustenta-se na compreensão de que a educação em contextos de emergência não deve ser tratada como um episódio de exceção, mas como uma dimensão estruturante das políticas de inclusão em territórios vulneráveis. Essa compreensão dialoga com o Marco de Sendai para a Redução do Risco de Desastres 2015–2030 (UNDRR, 2015), que reconhece a educação como setor estratégico para a construção de resiliência, e com a Agenda 2030 da ONU (NAÇÕES UNIDAS, 2015), que vincula a garantia de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade (ODS 4) à redução das desigualdades e à ação contra a mudança global do clima (ODS 10 e 13).

2.1. Desastres Hidrológicos e a Escola Como Polo de Resiliência

O desastre hidrológico é compreendido como um fenômeno físico, mas também como construção social, resultante de modelos de desenvolvimento insustentáveis que aprofundam desigualdades. Conforme destaca o Cemaden Educação, “os desastres não são naturais, são uma construção social” e processos que “não somente expressam as gigantescas desigualdades sociais existentes, como muitas vezes acentuam essas desigualdades” (BRASIL, 2024, p. 15). Em Rio do Sul, a “vulnerabilidade situacional, por sua vez, encontra-se ligada ao contexto específico de cada indivíduo” (ZIRBEL, 2016, p. 142), podendo ser agravada por catástrofes que geram instabilidades de “curto prazo, intermitente ou persistente” (ZIRBEL, 2016, p. 142). A noção de vulnerabilidade situacional, tal como formulada por Zirbel (2016), é central para a compreensão do fenômeno, pois desloca o foco da responsabilidade individual para as condições concretas e contextuais que tornam determinados sujeitos mais expostos aos efeitos dos desastres.

Nesse cenário, a escola consolida-se como um espaço de fomento à cultura de prevenção e de produção de conhecimentos sobre o território, permitindo que a comunidade educativa identifique vulnerabilidades e desenvolva estratégias de resiliência local. Conforme preconiza a rede INEE (2019), a educação em situações de emergência constitui um processo vital para assegurar a proteção física, psicossocial e cognitiva, sustentando a integridade das trajetórias humanas mesmo em cenários de ruptura. No plano normativo brasileiro, a Lei nº 12.608/2012 instituiu a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil, deslocando o eixo da resposta emergencial para a prevenção permanente; já a Lei nº 14.926/2024 incorporou a mudança do clima e os riscos socioambientais à Política Nacional de Educação Ambiental, criando condições para a integração da educação climática ao currículo. Em Santa Catarina, a

Política Estadual de Proteção e Defesa Civil (Lei nº 15.953/2013) e a Política Estadual de Educação Ambiental (Lei nº 13.558/2005) reforçam esse arcabouço, ao passo que o Currículo Base do Território Catarinense (CBTC) reconhece o território como dimensão constitutiva da formação (SANTA CATARINA, 2019). A escola, nesse contexto, não se limita a transmitir conteúdos, mas assume a função de espaço de cuidado, proteção e reconstrução das trajetórias de vida. Em contextos de desastres socioambientais, ela se configura como um dos poucos equipamentos públicos de presença contínua no território, capaz de ofertar alimentação, suporte socioemocional e referência de estabilidade para crianças e famílias desalojadas. Essa dimensão protetiva, contudo, só se efetiva quando a instituição dispõe de condições materiais e humanas para acolher, o que nem sempre ocorre diante da sobrecarga imposta às equipes escolares.

A análise da governança de dados sobre desastres revela uma lacuna estrutural: os sistemas oficiais, como o S2iD, priorizam o registro de perdas materiais e a contabilização de infraestrutura danificada, deixando em segundo plano as dimensões humanas e educacionais. Dados do Cemaden Educação indicam que 2.443 escolas brasileiras estão localizadas em áreas de alto risco, o que evidencia a magnitude do desafio (MARCHEZINI; MUÑOZ; TRAJBER, 2018). Essa 'invisibilidade pedagógica' compromete a formulação de políticas públicas, pois, sem dados confiáveis sobre o impacto educacional dos desastres, torna-se inviável dimensionar as reais demandas de recomposição curricular e de acolhimento das comunidades escolares.

2.2. Educação Inclusiva: Remoção de Barreiras e Equidade

A educação inclusiva constitui o princípio ético que orienta a identificação e a superação de obstáculos à presença, à participação e à aprendizagem. Na perspectiva de Mel Ainscow (2005), a inclusão fundamenta-se no amparo a essas três dimensões indissociáveis, exigindo um movimento incessante de identificação e remoção de barreiras situacionais que impedem a aprendizagem plena. Em territórios impactados por desastres hidrológicos, as barreiras tornam-se ambientais e institucionais, manifestando-se quando o sistema falha em organizar estratégias que assegurem a continuidade formativa. A exclusão não ocorre apenas pelo evento físico da cheia, mas quando a rede de ensino carece de condições adequadas para sustentar o fluxo das experiências pedagógicas. Assim, a equidade exige que o sistema responda de forma diferenciada às condições concretas de vida dos estudantes, garantindo que o desastre não se converta em fracasso escolar permanente. Nesse sentido, a inclusão em territórios de instabilidade impõe desafios éticos e pedagógicos específicos, pois demanda que a escola reconheça o sofrimento e o trauma como dimensões que atravessam o processo de aprendizagem, exigindo práticas de acolhimento que antecedem e sustentam qualquer intervenção curricular.

A articulação entre educação inclusiva e recomposição das aprendizagens situa-se naquilo que se pode denominar 'encruzilhada da equidade': o ponto em que a garantia de acesso (presença) deve se converter em condições efetivas de participação e aprendizagem. Em territórios de vulnerabilidade, essa articulação exige que a recomposição não seja compreendida como mera reposição de conteúdos, mas como um dispositivo de justiça curricular capaz de reconhecer as desigualdades produzidas pelo desastre e de responder de forma diferenciada às condições

concretas de vida dos estudantes. A equidade, assim, não se confunde com uniformidade de tratamento, mas pressupõe a oferta de suportes adicionais àqueles que mais perderam oportunidades de aprendizagem.

2.3. Recomposição das Aprendizagens e Justiça Curricular

A recomposição das aprendizagens é o braço operacional da inclusão no pós-desastre. Ela se afasta da "recuperação" tradicional (focada em conteúdos atrasados) para abraçar a justiça curricular, que respeita o trauma e o tempo singular do sujeito. O modelo RAPID (Reinserir, Avaliar, Priorizar, Incrementar e Desenvolver) oferece a estrutura para essa resposta sistêmica. No cenário internacional, a recomposição tem sido ancorada em estratégias como o "Teaching at the Right Level" e os Programas de Educação Acelerada (AEPs), reconhecidos pela OCDE (2023) e pelo Banco Mundial como caminhos eficazes para a recuperação de oportunidades de aprendizagem perdidas (MINEA-PIC, 2023; VENEGAS MARIN; SCHWARZ; SABARWAL, 2024).

Segundo o Guia para Implementação da Recomposição (BRASIL, 2024), a priorização curricular é uma reorganização estratégica para garantir que o planejamento pedagógico responda às necessidades dos estudantes impactados. No contexto brasileiro, o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens, instituído pelo Decreto nº 12.391/2025, e a Portaria nº 1177/2025 da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2025) conferem sustentação normativa a essa agenda, reconhecendo a recomposição como política pública estruturante e não como medida pontual. Recompôr, em Rio do Sul, significa remover ativamente as lacunas produzidas pela descontinuidade escolar,

garantindo que o direito à educação não seja "arrastado pela correnteza".

3. TRAJETÓRIAS DE INVESTIGAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE INUNDAÇÕES E ESCOLA

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, de abordagem qualitativa e natureza exploratória, delineamento que possibilita a compreensão de um fenômeno em seu contexto real, considerando múltiplas determinações e relações. O caráter exploratório justifica-se pela necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a recomposição das aprendizagens em cenários de desastres hidrológicos, campo ainda pouco enfrentado pela literatura nacional.

O cenário da investigação compreende duas unidades da rede pública estadual de ensino no município de Rio do Sul (SC): a EEB Deputado João Custódio da Luz e a EEB Professor Frederico Navarro Lins. A escolha dessas unidades foi estratégica para permitir uma leitura abrangente do fenômeno: enquanto uma é diretamente impactada pelas águas, a outra assume o papel de abrigo humanitário para a comunidade. A EEB Deputado João Custódio da Luz, localizada no bairro Boa Vista, situa-se a 460 metros de altitude, aproximadamente 120 metros acima da cota central do município (339,88 m), o que a torna menos exposta às cheias; por outro lado, a EEB Professor Frederico Navarro Lins, no bairro Barra do Trombudo, encontra-se a 342 metros de altitude, apenas 2,12 metros acima da cota central, sendo, portanto, diretamente vulnerável às inundações. Essa diferença altimétrica justifica a escolha das unidades como campo comparativo privilegiado. Os participantes incluem professores, coordenadores pedagógicos e gestores com histórico

de atuação nesses contextos de vulnerabilidade, estimados em dez profissionais que atuaram nas escolas durante, pelo menos, um evento de inundação nos últimos cinco anos.

Para assegurar o rigor e a densidade da investigação, adotou-se a triangulação de dados, operacionalizada por meio de três instrumentos principais:

- **Análise Documental:** Incluiu o levantamento de estatísticas no Sistema Integrado de Informações sobre Desastres (S2iD), análise do Plano Municipal de Contingência (PLAMCON) de Rio do Sul e normativas educacionais como a Portaria nº 1177/2025 da SED/SC. A análise documental revelou que o S2iD prioriza as perdas materiais e a reconstrução de infraestrutura, deixando em segundo plano as dimensões humanas e educacionais, o que configura uma lacuna na governança de dados centrada nos estudantes. Além do PLAMCON e da Portaria nº 1177/2025, a análise documental contemplou o PlanCon Edu-Multirriscos, plano de contingência multirriscos para unidades educativas do estado de Santa Catarina, e a Resolução CEE/SC nº 100/2016, que dispõe sobre a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no sistema estadual de ensino.
- **Entrevistas Semiestruturadas:** Por realizar com os profissionais da educação para acessar suas percepções sobre as rupturas pedagógicas e estratégias de recomposição, utilizando como base as dimensões do modelo RAPID. O roteiro foi organizado em quatro blocos temáticos: impactos do evento hidrológico, educação inclusiva e barreiras, práticas de recomposição pelo modelo RAPID e gestão de riscos como subsídio para o protocolo.

- Observação Participante e Diário de Campo: Utilizados para captar o "pano de fundo" das vivências escolares, permitindo o registro de mensagens não verbais e nuances do território que os dados oficiais não revelam.

A estruturação da pesquisa incorporou, ainda, o uso estratégico da Inteligência Artificial (IA) como recurso assistencial em etapas de organização metodológica e tratamento preliminar de dados, seguindo as diretrizes de transparência e compromisso ético propostas por Gil (2026).

O tratamento do material que já está sendo coletado, tem seu ordenamento investigativo pautado pela Análise de Conteúdo, fundamentada em Maria Laura Franco (2021). O processo se organiza em três momentos: pré-análise (leitura flutuante e constituição do corpus), exploração do material (categorização não apriorística a partir dos temas emergentes) e tratamento dos resultados (inferência e interpretação). Para o gerenciamento e a sistematização do corpus, previu-se o apoio de software de análise qualitativa, como o [ATLAS.ti](#).

A construção do roteiro de entrevista semiestruturada foi orientada pelos referenciais teóricos da pesquisa, organizando-se em quatro blocos temáticos que dialogam com as dimensões da inclusão (AINSCOW, 2005) e com os eixos do modelo RAPID. Cada bloco foi precedido de fundamentação teórica e de indicadores de análise, assegurando a coerência entre os objetivos da pesquisa e os instrumentos de coleta. As entrevistas serão registradas em áudio, mediante autorização dos participantes, e posteriormente transcritas na íntegra. As observações participantes serão registradas em diário de campo, captando mensagens não verbais, interações

informais e nuances do território que os dados oficiais não revelam, conforme as orientações de Velho (1978) sobre a observação do familiar.

No que tange às considerações éticas, a pesquisa observa os princípios de autonomia, beneficência, não maleficência e justiça, bem como a garantia de sigilo e a possibilidade de desistência a qualquer momento, conforme preconizado pelas Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016.

4. O DIREITO À EDUCAÇÃO SOB IMPACTO DAS CHEIAS: BARREIRAS PEDAGÓGICAS E A RESPOSTA PELO MODELO RAPID

A análise dos dados evidencia que o impacto das inundações no sistema educacional de Rio do Sul (SC) opera em duas frentes distintas e simultâneas: na escola atingida diretamente, o desafio centra-se na recuperação do espaço físico e na perda de materiais; já na unidade que atua como abrigo, a suspensão das atividades pedagógicas ocorre em prol do acolhimento humanitário à comunidade. Essa dualidade revela que o direito à continuidade dos estudos é sistematicamente interrompido, configurando o que se define como uma barreira institucional que compromete a dimensão da presença e, conseqüentemente, a aprendizagem.

Os achados indicam que as inundações produzem uma "invisibilidade pedagógica", pois os sistemas oficiais de gestão de desastres tendem a priorizar dados financeiros e a reconstrução de infraestrutura, deixando em segundo plano as dimensões humanas e educacionais. No cotidiano escolar, essa invisibilidade manifesta-se quando o calendário letivo é tratado apenas como uma reposição burocrática de dias, ignorando o rastro de destruição emocional e as

lacunas de aprendizado deixadas pelas águas. O Plano Municipal de Contingência (PLAMCON) de Rio do Sul, embora reconheça as escolas como espaços de abrigo, concentra-se predominantemente na operação logística, tratando as unidades educacionais como infraestrutura física e não como espaços de proteção e continuidade pedagógica. Sob a ótica da educação inclusiva, a exclusão ocorre quando o sistema falha em organizar estratégias que assegurem a continuidade dos vínculos pedagógicos em territórios de instabilidade.

A pesquisa aponta que a recomposição das aprendizagens, fundamentada no modelo RAPID, constitui o braço operacional da inclusão no pós-desastre. A aplicação desse modelo em Rio do Sul permitirá que a escola transcenda a logística emergencial: o eixo "Reinserir" foca na busca ativa para evitar a evasão; "Avaliar" e "Priorizar" garantem a Equidade Curricular, respeitando o tempo e o trauma do estudante; enquanto "Incrementar" e "Desenvolver" promovem o acolhimento socioemocional. O Quadro 1 sintetiza as dimensões do modelo RAPID e suas implicações para a prática pedagógica:

Quadro 1. Dimensões do modelo RAPID para a recomposição das aprendizagens

Ação	O que é?	Por que é importante?	Para que serve?
Reinserir	Busca ativa e acolhimento do estudante	Evita a evasão e o abandono	Garante o retorno e a permanência
Avaliar	Diagnóstico sensível das aprendizagens	Identifica lacunas sem estigmatizar	Orienta o planejamento pedagógico

Priorizar	Seleção de habilidades essenciais	Assegura a Justiça Curricular	Foca no que é inegociável
Incrementar	Ações de reforço e apoio	Amplia oportunidades de aprender	Consolida habilidades prioritárias
Desenvolver	Acolhimento socioemocional	Sustenta o vínculo e o bem-estar	Prepara para a retomada plena

Fonte: Elaborado pelos autores com base no Guia para Implementação da Recomposição das Aprendizagens (BRASIL, 2024).

Entretanto, observa-se um distanciamento crítico entre as políticas normativas, como a Portaria nº 1177/2025 da SED/SC, e as condições reais de sua implementação. Enquanto a norma legitima a reorganização pedagógica, a realidade das escolas revela uma sobrecarga dos educadores, que muitas vezes assumem funções de comando logístico em abrigos sem o suporte técnico necessário da Defesa Civil, o que fragiliza a função estritamente pedagógica da instituição. Essa sobrecarga é agravada pela ausência de formações específicas sobre trauma e aprendizagem, o que compromete a capacidade docente de responder às necessidades emocionais e cognitivas dos estudantes no retorno às aulas.

As implicações desses achados para a prática pedagógica são profundas. A recomposição, quando orientada pelo modelo RAPID, exige que o docente atue simultaneamente como acolhedor, avaliador sensível e mediador de aprendizagens, o que demanda formação específica e apoio institucional. A ausência dessas condições tende a reproduzir práticas de reposição burocrática, que

ignoram o rastro emocional do desastre e aprofundam as defasagens. Nesse sentido, a formação continuada sobre trauma e aprendizagem emerge como condição indispensável para que a recomposição se efetive como instrumento de inclusão e não como mera extensão do calendário letivo.

5. A RECOMPOSIÇÃO NA PRÁTICA: SUBSÍDIOS PARA UM PROTOCOLO DE GESTÃO PEDAGÓGICA CONTINGENCIAL E INCLUSIVA (PTT9)

O recurso educacional derivado desta investigação consiste em um Protocolo de Gestão Pedagógica Contingencial e Inclusiva para a Recomposição das Aprendizagens, voltado a docentes dos anos iniciais em Rio do Sul/SC. Classificado como um Produto Técnico e Tecnológico (PTT9) na categoria de Manual/Protocolo, o instrumento visa subsidiar a organização do trabalho pedagógico frente às vulnerabilidades socioambientais locais, convertendo a escola em um polo de resiliência e garantia de direitos. A proposição do protocolo fundamenta-se nas matrizes conceituais da inclusão e da resiliência em territórios instáveis, articulando os princípios da educação inclusiva (AINSCOW, 2005; BOOTH; AINSCOW, 2011) aos referenciais de educação em emergências (INEE, 2019; UNDRR, 2015).

A estrutura operacional do protocolo fundamenta-se nas dimensões do modelo RAPID (Reinserir, Avaliar, Priorizar, Incrementar e Desenvolver), organizando as ações docentes em três fases cronológicas interdependentes:

- Fase de Prontidão e Alerta (Eixo Desenvolver): Foca na cultura de prevenção e na integração da educação climática ao projeto

pedagógico, em conformidade com a Lei nº 14.926/2024, preparando a comunidade escolar antes da ocorrência do desastre.

- Fase de Acolhimento e Reinserção (Eixos Reinserir e Desenvolver): Ocorre imediatamente após o recuo das águas, priorizando o acolhimento integral, a busca ativa e a remoção de barreiras físicas e emocionais que possam impedir o retorno e a permanência do estudante.
- Fase de Recomposição Intensiva (Eixos Avaliar, Priorizar e Incrementar): Implementa a flexibilização curricular ética por meio da avaliação diagnóstica sensível e da priorização de habilidades inegociáveis de alfabetização e matemática, garantindo a progressão segura do estudante sem acumular defasagens críticas.

Para viabilizar a aplicação prática no cotidiano escolar, o protocolo incorpora instrumentos de manejo como a Lista de Verificação de Prontidão e Retomada Pedagógica, para estabilização da rotina na primeira semana de retorno, e a Ficha de Acolhimento e Retomada Individual, voltada ao monitoramento individualizado de vulnerabilidades e abalos emocionais. A validação do instrumento está prevista por meio da técnica Delphi, com a participação de três a cinco especialistas, complementada por um processo de validação social junto aos profissionais da educação do território, assegurando a pertinência e a aplicabilidade do recurso. Ao transformar achados científicos em ferramenta de consulta rápida, o produto assegura que o direito à educação não seja "arrastado pela correnteza" dos eventos hidrológicos.

Os instrumentos de manejo projetados para o protocolo estão sendo elaborados a partir de diretrizes preliminares que articulam acolhimento, monitoramento e planejamento pedagógico. A Ficha de Acolhimento e Retomada Individual, em particular, foi concebida para registrar, de forma sensível e não estigmatizante, as condições de retorno de cada estudante, incluindo aspectos socioemocionais, necessidades específicas de apoio e estratégias de recomposição a serem adotadas. A Lista de Verificação de Prontidão e Retomada Pedagógica, por sua vez, orienta a estabilização da rotina escolar na primeira semana de retorno, contemplando desde a organização dos espaços até a identificação de estudantes em situação de maior vulnerabilidade. Ambos os instrumentos se fundamentam nos princípios da educação inclusiva e na perspectiva da justiça formativa, assegurando que o acolhimento preceda e sustente qualquer intervenção pedagógica.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados desta investigação reforçam que a recomposição das aprendizagens deve avançar de um "conjunto de ações emergenciais para uma agenda institucional permanente". A pesquisa evidencia que, em territórios marcados por inundações recorrentes como Rio do Sul, a escola não pode ser compreendida apenas como um arranjo logístico ou abrigo temporário, mas sim como um polo estratégico de proteção e resiliência socioambiental.

A análise demonstrou que as cheias produzem barreiras situacionais e uma "invisibilidade pedagógica" que interrompe o direito à aprendizagem, afetando de forma mais severa os estudantes em situação de vulnerabilidade. Nesse sentido, essa ação sistêmica, fundamentada nos princípios da educação inclusiva e nas

dimensões da presença, participação e aprendizagem, constitui o braço operacional necessário para impedir que o desastre se converta em exclusão permanente.

A aplicação do modelo RAPID (Reinserir, Avaliar, Priorizar, Incrementar e Desenvolver) tem se revelado uma proposição estratégica, que guarda potencial eficácia para humanizar o retorno às aulas, permitindo que a escola priorize o bem-estar psicossocial e a justiça curricular em detrimento de reposições meramente burocráticas de conteúdo. No entanto, persiste um distanciamento crítico entre as normativas, como a Portaria nº 1177/2025 da SED/SC, e a carência de suporte técnico-pedagógico e formações específicas sobre trauma e aprendizagem para os docentes. A superação desse distanciamento exige que a recomposição seja assumida como política pública permanente, com investimento em formação continuada, suporte emocional e de saúde mental às equipes docentes e articulação intersetorial.

Como contribuição prática, o protocolo proposto oferece subsídios para fortalecer a capacidade das escolas de responder pedagogicamente às interrupções provocadas pelos desastres hidrológicos, assegurando a continuidade das trajetórias de aprendizagem e reduzindo os efeitos dessas rupturas sobre o desenvolvimento dos estudantes. Em conclusão, a recomposição das aprendizagens reafirma a função social da escola como espaço de proteção, acolhimento e justiça social frente às rupturas impostas pelo território, configurando-se como o exercício pleno de uma educação que recusa o desastre como justificativa para a exclusão escolar.

Entre os próximos passos da pesquisa, destaca-se a validação do protocolo por meio da técnica Delphi, com a participação de especialistas, e a validação social junto aos profissionais da educação do território, assegurando a pertinência e a aplicabilidade do recurso. Prevê-se, ainda, a ampliação do estudo para outras unidades escolares do estado de Santa Catarina, bem como a articulação com os Planos Municipais de Contingência e com as políticas estaduais de educação em emergências. Espera-se, com isso, contribuir para a consolidação de uma agenda institucional permanente de recomposição das aprendizagens, que reconheça a escola como polo de proteção, acolhimento e justiça social frente às rupturas impostas por eventos adversos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, Mel. 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: 23 ago. 2026.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para a inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. Tradução de Mônica Pereira dos Santos. Rio de Janeiro: LaPEADE, 2011. Disponível em: <https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2020/05/index-para-a-inclusao.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2026.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 ago. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.391, de 27 de março de 2025. Institui o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 28 mar. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12391.htm. Acesso em: 23 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 12.608, de 10 de abril de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12608.htm. Acesso em: 23 ago. 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 incluir a mudança do clima e a proteção da biodiversidade no âmbito da educação ambiental. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14926.htm. Acesso em: 23 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. Centro Nacional de Monitoramento e Alertas de Desastres Naturais (Cemaden). **Educação em clima de riscos de desastres.** reimpr. rev. São José dos Campos, SP: Cemaden, 2024. 96 p. Disponível em: https://educacao.cemaden.gov.br/wp-content/uploads/2023/07/Livro-cemaden_web-versao_editada.pdf. Acesso em: 24 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia para Implementação da Recomposição das Aprendizagens.** Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/recomposicao-aprendizagens/guia-recomposicao-aprendizagens.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.

Diagnóstico das ações de Recomposição das Aprendizagens:

Relatório 02. Brasília, DF: Ministério da Educação; 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 03 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 12, p. 59, 13 jun. 2013.

Disponível em:

<https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial**

da União: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44-46, 24 maio 2016.

Disponível em:

<https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2026.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE MUNICÍPIOS (CNM). **Estudo**

Técnico: Panorama dos desastres no Brasil – 2013 a 2025. Brasília:

CNM, maio 2025. Disponível em:

https://cnm.org.br/storage/biblioteca/2025/Estudos_Tecnicos/ET_DEF_CIVIVL_05-

[2025_Panorama_dos_Desastres_no_Brasil_2013_a_2024.pdf](#). Acesso em: 31 mai. 2026.

FARIA, Sandra Cecília Jurach; MANJINSKI, Everson. Educação inclusiva: desafios, potencialidades e reflexões. **Fac. Sant'Ana em Revista**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 80–95, 1. sem. 2025. Disponível em: <https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/fsr/article/view/2584/1231>. Acesso em: 23 ago. 2026.

FONTANA, Felipe; ROSA, Marcos Paulo. **Observação, questionário, entrevista e grupo focal**. In: MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; BATISTA, Michel Corci (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: 23 ago. 2026.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 1. ed. (livro eletrônico). Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalago/09515320042012Pratica_de_Pesquisa_I_Aula_1.pdf. Acesso em: 23 ago. 2026.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 8. ed. Barueri, SP: Atlas, 2026.

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

INEE – INTER-AGENCY NETWORK FOR EDUCATION IN EMERGENCIES. **Quadro estratégico do INEE 2018–2023**. Nova York: INEE, 2019. Disponível em: https://inee.org/sites/default/files/resources/INEE_Strategic_Framework%202018-2023_Portuguese_rev.4.24.19.pdf. Acesso em: 23 ago. 2026.

IPCC – PAINEL INTERGOVERNAMENTAL SOBRE MUDANÇAS CLIMÁTICAS. **Mudanças climáticas 2023**: relatório de síntese. Genebra: IPCC, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-o-mcti/sirene/publicacoes/relatorios-do-ipcc/arquivos/pdf/copy_of_IPCC_Longer_Report_2023_Portugues.pdf. Acesso em: 23 ago. 2026.

MARCHEZINI, V.; MUÑOZ, V. A.; TRAJBER, Rachel. Vulnerabilidade escolar frente a desastres no Brasil. **Revista Territorium**, n.º 25 (II), 2018. Disponível online: https://digitalis.uc.pt/pt-pt/artigo/vulnerabilidade_escolar_frente_desastres_no_brasil. Acesso em 23/08/2026.

MATSUO, Patricia Mie; SILVA, Rosana Louro Ferreira. 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: 23 ago. 2026.

MENDES, Rosana Maria; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. A análise de conteúdo como uma metodologia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 165, p. 1044-1066, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ttbmyGkhjNF3Rn8XNQ5X3mC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 ago. 2026.

MINEA-PIC, A. Catching up on lost learning opportunities: research and policy evidence on key learning recovery strategies. **OECD Education Working Papers**, n. 292, 2023. Disponível em: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/05/catching-up-on-lost-learning-opportunities_29f4b886/a69c5909-en.pdf. Acesso em: 23 ago. 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: 23 ago. 2026.

PARLAMERICAS. **Protocolo parlamentar para a redução do risco de desastres e adaptação às alterações climáticas**. Ottawa: ParlAmericas, 2019. Disponível em: https://parlamericas.org/uploads/documents/POR_Protocolo_DRR_Online_Version.pdf. Acesso em: 23 ago. 2026.

PEREIRA, Adriana Soares et al. **Metodologia da pesquisa científica**. 1. ed. Santa Maria: UFSM, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf. Acesso em: 23 ago. 2026.

PINHEIRO, Fabiana Fatima do Prado Sedelak; AIRES, João Paulo. **Orientações para elaboração de produtos educacionais no mestrado profissional em ensino: exemplificando os tipos de produtos**. Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales, v. 16, n. 8, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/revconv.16n.8-184>. Acesso em: 23 ago. 2026.

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/1SPtysJqCX1YJeUHFVVOHja1WSec1sA-q/view>. Acesso em: 23 ago. 2026.

ROSA, Cleci Teresinha Werner; BATISTA, Michel Corci. **A pesquisa e os produtos educacionais nos programas profissionais**. In: MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; BATISTA, Michel Corci (org.). **Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências**. 2. ed. Ponta Grossa: Atena, 2023. p. 313-328. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/metodologia-da-pesquisa-em-educacao-e-ensino-de-ciencias>. Acesso em: 23 ago. 2026.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/SC nº 100, de 13 de dezembro de 2016**. Florianópolis: CEE, 2016. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/eventos-cee/reuniao-do-cee-com-os-cmes/2024-xii-encontro-joinvile/2687-apresentacao-resolucao-cee-100/file>. Acesso em: 23 ago. 2026.

SANTA CATARINA. **Lei nº 13.558, de 17 de novembro de 2005**. Institui a Política Estadual de Educação Ambiental. Florianópolis: ALESC, 2005. Disponível em: <https://leis.alesc.sc.gov.br/ato-normativo/15286>. Acesso em: 23 ago. 2026.

SANTA CATARINA. **Lei nº 15.953, de 7 de janeiro de 2013**. Institui a Política Estadual de Proteção e Defesa Civil. Florianópolis: ALESC, 2013. Disponível em: https://leis.alesc.sc.gov.br/html/2013/15953_2013_lei.html. Acesso em: 23 ago. 2026.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Território Catarinense**. Florianópolis: SED, 2019. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/VERSAO-WEB-CURRICULO-BASE-DA-EDUCACAO.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2026.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria nº 1177, 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: 23 ago. 2026.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Proteção e Defesa Civil. **PlanCon Edu-Multirrisco**: plano de contingência multirrisco para unidades educativas do Estado de Santa Catarina. Florianópolis: Defesa Civil, 2026. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/B-Plano-de-Continencia-para-Escolas.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2026.

SANTOS, Hellen Myllena Ortiz dos; SILVA, Luciene Cléa da. **Recomposição da aprendizagem no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental em Campo Grande**, Mato Grosso do Sul. Campo Grande: UFMS, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/6231>. Acesso em: 23 ago. 2026.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Recompor para avançar**: caminhos para a recomposição das

aprendizagens: fascículo 1. São Paulo: SME-SP, 2025. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2025/09/Recompor_para_avancar_fasciculo_1.pdf. Acesso em: 23 ago. 2026.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. E-book. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia_do_Trabalho_Cient%C3%ADfico_-1%C2%AA_Edi%C3%A7%C3%A3o-Antonio_Joaquim_Severino-_2014.pdf. Acesso em: 23 ago. 2026.

UNDRR. **Marco de Sendai para a Redução do Risco de Desastres 2015–2030**. Genebra: UNDRR, 2015. Disponível em: <https://www.undrr.org/publication/sendai-framework-disaster-risk-reduction-2015-2030>. Acesso em: 23 ago. 2026.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao_de_salamanca_de_junho_de_1994.pdf. Acesso em: 23 ago. 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: 23 ago. 2026.

VELHO, Gilberto. **Observando o Familiar**. In: NUNES, E. de O. **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 1-13.

VENEGAS MARIN, Sergio; SCHWARZ, Lara; SABARWAL, Shwetlena. **O impacto da mudança climática na educação e o que fazer a respeito.** Washington, DC: Banco Mundial, 2024. Tradução de Eleonora Lucas. Disponível em: https://d3e.com.br/wp-content/uploads/traducao_evidencias_2506_impacto-mudanca-climatica-educacao.pdf. Acesso em: 23 ago. 2026.

VIEIRA, Sofia Lerche et al. **O impacto das mudanças climáticas na educação:** iniciando um debate. Fortaleza: Instituto Terra Firme; D3e; Todos Pela Educação, 2025. (Nota Técnica 9). Disponível em: https://d3e.com.br/wp-content/uploads/nota-tecnica_2412_impacto-mudancas-climaticas-educacao.pdf. Acesso em: 23 ago. 2026.

VOZES DA EDUCAÇÃO; INSTITUTO NATURA; FUNDAÇÃO LEMANN. **Recomposição das aprendizagens em contextos de crise:** levantamento internacional. São Paulo: Instituto Natura, 2021. Disponível em: <https://vozesdaeducacao.com.br/wp-content/uploads/2022/04/Levantamento-Internacional-Estrategias-Recomposicao-Aprendizagens.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2026.

ZIRBEL, Ilze. **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?sequence>. Acesso em: 23 ago. 2026.

¹ Professor do Curso de Pedagogia Semipresencial e do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI/UDESC), do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Doutor em Educação. Endereço postal: Rua Salvatina Feliciano dos Santos, 335,

apto 305, Itacorubi, Florianópolis-SC, 88034-600. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Professora da Educação Básica em Santa Catarina e mestranda pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI/UDESC). Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Endereço postal: Avenida Madre Benvenuta 2007, Itacorubi, Florianópolis-SC, 88035-901. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)