



AS ENCHENTES DE 2024 NO RIO GRANDE DO SUL

memórias, práticas e transformações



José Edimar de Souza

Doutor em Educação, com estágio de pós-doutorado em Educação, mestre e graduado em História pela UNISINOS. Graduado em Pedagogia pelo Claretiano e graduado em Geografia e Biblioteconomia pela UCS. Graduado em Sociologia UNIFAHE. Especialista em: Gestão da Educação pela UFRGS; Psicopedagogia Clínica e Institucional pela FEEVALE; Supervisão Escolar, História do Brasil e Orientação Educacional pela Signorelli. É coordenador do GT - 02 História da Educação da ANPEd. Integra o programa Bibliografia Viva/UFMG.

Coordena o repositório ECOAR. É titular do Comitê de Pesquisa da FAPERGS. É Membro da Sociedade Brasileira de História da Educação e Sociedad Española de Historia de la Educación. Integra Rede Iberoamericana para a Investigação e a Difusão do Patrimônio Histórico Educativo – RIDPHE. É vice-líder do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória. É bolsista produtividade em Pesquisa C do CNPq. É especialista em educação na Fundação Escola Técnica Libertador Salzano Vieira da Cunha. É professor da Universidade de Caxias do Sul, atua na graduação na Área de Humanidades e nos Programas de Pós-Graduação em Educação e em História.

**As enchentes de 2024
no Rio Grande do Sul**

Memórias, práticas e transformações

José Edimar de Souza
Organizador

**As enchentes de 2024
no Rio Grande do Sul**
Memórias, práticas e transformações



São Leopoldo
2026

© Dos autores – 2026
profedimar@gmail.com

Editoração: Oikos

Revisão: Rui Bender

Capa: Juliana Nascimento

Imagem da capa: <https://maisexpressao.com.br/noticia/empresa-leopoldense-pede-ajuda-a-funcionarios-atingidos-pelas-enchentes-74177.html>

Diagramação e arte-final: Jair de Oliveira Carlos

Impressão: Allprint

Conselho Editorial:

Avelino da Rosa Oliveira (Pesquisador UFPel)

Danilo Streck (Universidade de Caxias do Sul)

Elcio Cecchetti (UNOCHAPECÓ e GPEAD/FURB)

Eunice S. Nodari (UFSC)

Haroldo Reimer (UEG)

Ivoni R. Reimer (PUC Goiás)

João Biehl (Princeton University)

Luiz Inácio Gaiger (Pesquisador Ciências Sociais)

Marluza Marques Harres (Unisinos)

Martin N. Dreher (IHSL)

Oneide Bobsin (Faculdades EST)

Raúl Fornet-Betancourt (Intern. Schule für Interkult. Philosophie Aachen/Alemanha)

Rosileny A. dos Santos Schwantes (Centro Universitário São Camilo)

Vitor Izecksohn (UFRJ)

Editora Oikos Ltda.

Rua Paraná, 240 – B. Scharlau

93120-020 São Leopoldo/RS

Tel.: (51) 3568.2848 / 9 81149642

contato@oikoseditora.com.br

www.oikoseditora.com.br

A procedência e a utilização das imagens é de inteira responsabilidade de autores/as.

E56 As enchentes de 2024 no Rio Grande do Sul: memórias, práticas e transformações. / Organizador: José Edimar de Souza. – São Leopoldo, RS: Oikos, 2026.

240 p.; il.; color.; 16 x 23 cm.

ISBN 978-65-5974-338-4

1. Escolas-abrigo – Desastre ambiental – Inundação – Rio Grande do Sul. 2. Escolas-abrigo – Acolhimento. 3. Educação – Solidariedade. 4. História da Educação – Impactos da enchente. 5. Trabalho social. 6. Responsabilidade social – Educação solidária. 7. Formação cidadã – Bem-estar da coletividade. I. Souza, José Edimar de.

CDU 373:502.58:556.166 (816.5)

Catálogo na Publicação: Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil – CRB 10/1184

Sumário

Apresentação: Memórias da escola-abrigo	7
<i>José Edimar de Souza</i>	
Prefácio – Um registro da resiliência: As enchentes de 2024 no Rio Grande do Sul	11
<i>José Carlos da Silva Cardoso</i>	
1. O fluxo das águas: história e memória das enchentes no Vale do Rio dos Sinos (RS, Brasil)	13
<i>Fabiano Quadros Rückert</i>	
2. Dimensões espacotemporais de narrativas de acolhimento: modos de organizar e de atuar nas escolas-abrigo (Rio Grande do Sul – 2024)	32
<i>José Edimar de Souza</i> <i>Gisele Belusso</i>	
3. Dor e cuidado: memórias do acolhimento durante as enchentes no Rio Grande do Sul no ano de 2024	44
<i>Elisângela Cândido da Silva Dewes</i>	
4. Educação e solidariedade nas enchentes do RS em 2024: quando a escola se torna abrigo	69
<i>Patrícia Prates de Quadros Duarte</i> <i>Rosana Torma Miranda Cabral</i>	
5. Entre a lama e a memória: as perdas simbólicas de uma escola atingida pela enchente em maio de 2024	80
<i>Daiane Ribas Ramos</i> <i>José Edimar de Souza</i>	
6. Impactos da enchente no Instituto Estadual de Educação Paulo Freire, São Sebastião do Caí (RS), 2024	90
<i>Fernanda Rodrigues Zanatta</i>	
7. Marcas da água: (re)existir na escola do campo	100
<i>Elise Testolin de Abreu</i> <i>Lucila Guedes de Oliveira</i>	

8. Memória da enchente de 2024: Escola Municipal de Ensino Fundamental Almirante Raphael Brusque	112
<i>Valesca Brasil Costa</i>	
<i>Maria Augusta Martiarena</i>	
9 A resposta solidária da Unilasalle às enchentes de 2024: acolhimento, cuidado e esperança	127
<i>Márcia Regina da Silva</i>	
<i>Hildegard Susana Jung</i>	
10. As águas do Taquari: resiliência e história do Colégio Scalabriniano São José	144
<i>Maristela Pedrini</i>	
<i>Sílvia Hauser Farina</i>	
11. Processos de adaptação às mudanças climáticas nas escolas municipais de São Leopoldo após as enchentes de 2024	160
<i>Rosana Torma Miranda Cabral</i>	
<i>Sandra Lilian Silveira Grohe</i>	
<i>Rodrigo Manoel Dias da Silva</i>	
12. Escola, território e justiça climática: aprendizagens da enchente de 2024 na EMEF Paulo Beck – São Leopoldo/RS	179
<i>Daianny Madalena Costa</i>	
<i>Fabiane Carpes</i>	
13. A atuação dos CTGs nas enchentes do Rio Grande do Sul (2023-2024): tradicionalismo, ação social e pertencimento comunitário	190
<i>Priscila Bresolin Tisott</i>	
14. A psicoeducação como forma de superação dos traumas do (des)abrigo durante a catástrofe climática do RS	205
<i>Vialana Ester Salatino</i>	
15. Entre a enchente e o mercado: educação pública, evento climático extremo e capitalismo de desastre	219
<i>Mauro Augusto Burkert Del Pino</i>	
<i>Gilceane Caetano Porto</i>	
<i>Priscila Novelim</i>	
16. Una pedagogia para el fin del mundo	234
<i>Nicolás Arata</i>	

Apresentação: Memórias da escola-abrigo

Esta obra reúne estudos que evidenciam narrativas de sujeitos e ações empreendidas por escolas-abrigo, bem como por instituições que cooperaram com diferentes ações durante o período da catástrofe climática no Rio Grande do Sul. Nesse sentido, busca-se compreender as respostas construídas pela comunidade escolar, refletindo sobre as configurações que o espaço assume em diferentes contextos, como o vivenciado em nosso estado. Além disso, busca-se contribuir para compreender o tempo presente e a condição humana diante de situações análogas como a vivenciada com as chuvas de abril de 2024. Trata-se de uma obra que reúne dedicado esforço de síntese do grupo de 26 pesquisadores de diferentes instituições; agrega a colaboração de pesquisadores universitários e de professores que atuam na Educação Básica nas Redes Municipais e na Rede Estadual de Educação.

O estudo conta com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS), processo número: 24/2551-0002127-2, intitulado “Histórias da escola: modos de recompor identidades em contextos de desastres climáticos”. E compreende um estudo histórico de cunho analítico-documental situado no campo da memória e da História da Educação, que buscou recompor a história da escola, as memórias e as identidades constituídas diante do contexto de catástrofe climática, bem como refletir sobre as diferentes formas de organização e o modo como a sociedade gaúcha respondeu ao cenário das cheias de 2024.

Os municípios passaram por esse grave problema ambiental e climático, o que afetou cerca de dois milhões de pessoas. Entre os municípios que mais foram afetados pelas enchentes estão: Bento Gonçalves, Canoas, Caxias do Sul, Encantado, Gramado, Lajeado, Muçum, Novo Hamburgo, Porto Alegre, Santa Maria, São Leopoldo, São Sebastião do Caí e outros. Nesse sentido, reconhecendo nossa imersão e experiência de pesquisa nas regiões do Vale dos Sinos e da Serra Gaúcha, contemplamos estudos especialmente dessas duas regiões.

No primeiro capítulo, *Fabiano Quadros Rückert* apresenta o contexto histórico da região do Vale dos Sinos referente às enchentes. Nesse sentido, é possível conhecer e compreender que o efeito das chuvas é algo que está presente desde o processo de colonização desse lugar e que a mudança de hábitos e costumes instituídos contribuíram para a alteração da paisagem.

No segundo capítulo, *José Edimar de Souza e Gisele Belusso* discorrem sobre a análise das narrativas, valendo-se de memórias recolhidas em diferentes regiões do estado, tanto no Vale dos Sinos como na Serra Gaúcha. É por meio do modo como rememoram esse período que um quadro de memórias possibilitou compreender as estratégias e ações resilientes dos sujeitos envolvidos de diferentes modos nas enchentes de 2024. Além disso, no terceiro capítulo, *Elisângela Cândido da Silva Dewes* aprofunda e amplia essa discussão ao evidenciar as dores, o acolhimento e o cuidado como categorias importantes de identidades construídas nesse período.

No quarto capítulo, *Patrícia Prates de Quadros Duarte e Rosana Torma Miranda Cabral* abordam a educação pela perspectiva da solidariedade, indicando como os sujeitos atuaram nas escolas-abrigo.

No quinto capítulo, *Daiane Ribas Ramos e José Edimar de Souza* recuperam narrativas das experiências de uma escola inserida em um contexto de enchentes constantes. As memórias em torno de um documento institucional potencializam e valorizam a ação da preservação de vestígios que se preservaram diante da catástrofe climática.

No sexto capítulo, *Fernanda Rodrigues Zanatta* analisa os impactos da enchente em uma instituição escolar e como a questão ambiental passou a figurar no contexto educativo. O mesmo ocorre no sétimo capítulo, em que *Elise Testolin de Abreu e Lucila Guedes de Oliveira* investigam as marcas desse episódio nos sujeitos da Serra Gaúcha.

No oitavo capítulo, a ótica de análise em torno de uma instituição atingida pelas enchentes também é objeto de estudo de *Valesca Brasil Costa e Maria Augusta Martiarena*, corroborando para a ampliação do mapeamento dos lugares atingidos no estado.

No nono capítulo, *Márcia Regina da Silva e Hildegard Susana Jung* nararam como as instituições de ensino superior foram importantes, especialmente na região metropolitana, para acolhimento bem como polo de cole-

ta e distribuição de doações. A esperança parece traduzir uma forma de compreender esse período especial que viveu o Rio Grande do Sul, em 2024.

No capítulo dez, *Maristela Pedrini e Sílvia Hauser Farina* abordam como uma escola da Serra Gaúcha se reconstrói e como reinventa suas práticas diante das situações adversas; isso também aparece no capítulo onze, no trabalho desenvolvido por *Rosana Torma Miranda Cabral, Sandra Lilian Silveira Grohe e Rodrigo Manoel Dias da Silva*, porém evidenciando essas ações na Região do Vale dos Sinos. No capítulo doze, as aprendizagens de uma escola que ficou submersa durante as enchentes são destacadas por *Daianny Madalena Costa e Fabiane Carpes*, demonstrando como as atividades pedagógicas podem contribuir para o processo de constituição cidadã.

No capítulo treze, *Priscila Bresolin Tisott* aprofunda a discussão do trabalho social desenvolvido pelas entidades tradicionalistas no estado; além disso, é possível perceber o envolvimento e o sentido do pertencimento comunitário da ação voluntária desse grupo social.

No capítulo catorze, *Vialana Ester Salatino* discute como a psicoeducação pode contribuir para a superação de traumas decorrentes de eventos climáticos. Os desafios apresentam-se não apenas no âmbito individual, mas também institucionais na projeção de estratégias e ações mais humanas.

No capítulo quinze, *Mauro Augusto Burkert Del Pino, Gilceane Caetano Porto e Priscila Novelim* realizam uma síntese crítica referente às enchentes de 2024 e indicam como o capitalismo e as práticas neoliberais de comportamento da economia global contribuem para a relação pouco harmônica entre homem e natureza.

No capítulo dezesseis, *Nicolás Arata* convida-nos à reflexão mais ampla da problemática ambiental. Pensar a crise e as catástrofes climáticas implica uma mudança de postura e assumir a consciência das nossas responsabilidades no lugar que habitamos.

Concordando com Edgar Morin (2000), que acredita na educação planetária da condição humana, na qual a tarefa de educar o humano para a valorização do hibridismo de sua condição cultural de organização é o principal desafio, porque exige sentido em ampliar os horizontes filosóficos da racionalidade. Entendemos que toda instituição que pretende formar cidadãos atuantes e transformadores da realidade carece de um olhar apu-

rado frente à postura ética, humana e social. Um olhar que participa e que enfatiza a construção coletiva.

Desse modo, os trabalhos reunidos nesta obra evidenciam como os sujeitos entrevistados narram de que forma a solidariedade, o afeto e o acolhimento estiveram presentes no período das enchentes. Desse modo, as aprendizagens desenvolvidas nesse período de abrigamento envolvem as experiências de estudantes, professores e também da comunidade, que se voluntariou para atuar, auxiliar e contribuir para que o cotidiano nos abrigos fosse percebido de outra forma pelos sujeitos naquela situação análoga.

Muitos são os desafios, talvez o aspecto pedagógico, de preparação, diálogo e aproximação com órgãos públicos educacionais, como o Conselho Estadual de Educação, a Secretaria de Estado de Educação e as Secretarias e Conselhos Municipais, para conjuntamente promover planos, programas e projetos educativos e associados aos currículos que possam preparar, prevenir e conscientizar de forma cidadã a população diante de eventos adversos, como os climáticos.

As instituições educativas como campos simbólicos, onde se partilham experiências e são construídos sentidos de práticas em sociedade, promoveram responsabilidade social e educação solidária para a formação cidadã e para uma consciência sobre o bem-estar da coletividade nos vínculos e memórias produzidas, ressignificados de forma representativa no cenário da tragédia.

José Edimar de Souza

Verão de 2026

Referência

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; DF Brasília, 2000.

Prefácio

Um registro da resiliência: As enchentes de 2024 no Rio Grande do Sul

Às 4h da manhã de um sábado, o relógio iluminado no quarto escuro marcava o início de um dia que nunca esquecerei: 4 de maio de 2024. Naquele instante, saí de casa para verificar a situação e, infelizmente, me deparei com o inevitável: teria que sair de casa devido ao avanço das águas sobre as ruas vizinhas. Assim como eu e minha família, milhares de gaúchos acordaram para uma realidade transformada pela força das águas. Desde o final de abril e início de maio, inúmeras residências, ruas e vidas foram submersas pela maior enchente já registrada no estado do Rio Grande do Sul. Esta obra nasce desse momento histórico.

Vivemos numa era em que a ação humana alterou profundamente os ciclos do planeta. No chamado Antropoceno, somos ao mesmo tempo agentes e testemunhas de transformações ambientais sem precedentes. Mas se, por um lado, nossa capacidade de modificar o mundo nos trouxe a crises como a que vivemos em 2024, por outro, ela nos deu algo igualmente poderoso: a capacidade de responder com solidariedade, memória e aprendizagem.

Este livro é um testemunho documental desse triplo movimento. O organizador Prof. José Edimar reuniu aqui as reflexões de quem viveu, acolheu e estudou as enchentes (professores, pesquisadores, voluntários, famílias) que transformaram escolas em abrigos, praças em centros de doação e o caos em cuidado. Mais do que um registro acadêmico, estas páginas formam um mosaico de humanidade em ação.

O objetivo está claro: iluminar as respostas concretas que brotaram no chão enlameado das comunidades atingidas. Como uma escola no Vale dos Sinos se tornou um porto seguro? Como uma comunidade na Serra Gaúcha reteceu seus laços após a lama descer? Como a educação conti-

nuou e se transformou dentro de um ginásio ocupado por colchões? Aqui a solidariedade virou currículo. A esperança, projeto pedagógico.

Com um olhar sensível às regiões atingidas, os mais de 20 autores e autoras mostraram como documentos aparentemente simples como uma lista de doações, um diário de abrigo, um plano de aula improvisado ganharam o valor de testemunhos históricos.

Este livro é também um convite. Um chamado à memória ativa, à escuta das vozes que a enchente trouxe à tona e à ação pública informada por essas experiências. Se a História, como nos lembra Marc Bloch, é o estudo dos seres humanos no tempo, então esta obra é um capítulo fundamental da história gaúcha recente. Um capítulo escrito não só por pesquisadores, mas por toda uma sociedade.

Que estas páginas sirvam de lembrete: mesmo na maior adversidade, o que nos define não é a queda, mas a forma como nos levantamos. E que este registro permaneça como ferramenta para construir um futuro mais preparado, mais solidário e, acima de tudo, mais humano.

José Carlos da Silva Cardozo

Presidente da Associação Nacional de História
Seção Rio Grande do Sul – ANPUH/RS
Professor da Universidade Federal do Rio Grande – FURG

1

O fluxo das águas: história e memória das enchentes no Vale do Rio dos Sinos (RS, Brasil)

Fabiano Quadros Rückert¹

Considerações iniciais

O exercício de escrita que originou o texto foi motivado pelo intuito de contribuir para as reflexões sobre as múltiplas temporalidades das enchentes no Rio Grande do Sul. O foco espacial da abordagem incide no Vale do Rio dos Sinos e, conseqüentemente, outras áreas do território sul-rio-grandense que também possuem um histórico de enchentes não se encontram contempladas.

Quando decidi escrever este texto, atendendo ao convite do professor José Edimar de Souza, pretendia usar os documentos que coletei em arquivos e bibliotecas para construir uma narrativa histórica compatível com o convite. Mas o plano inicial da escrita foi abandonado no momento em que constatei que aqueles documentos nada dizem sobre as enchentes que tenho guardadas na memória da infância.

Contrariando o padrão acadêmico que exige do pesquisador um afastamento do fenômeno analisado, decidi aproximar-me pelo viés da memória. Dessa decisão surgiram as seguintes dúvidas: As memórias das enchentes que vivenciei durante a infância merecem um lugar neste texto? O que determina a importância de uma enchente? E como podemos explorar me-

¹ Professor Adjunto de História na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), lotado no Campus do Pantanal. Membro da Rede Interdisciplinar de Estudos sobre Gestão de Águas (RIEGA). Coordenador do Grupo de Pesquisa “História, água e ambiente”. E-mail: fabianoqr@yahoo.com.br.

mórias de cunho individual para pensar a dinâmica de um fenômeno que periodicamente impacta a vida de um grande contingente populacional?

Depois de refletir sobre as dúvidas e de aceitar que a relevância de uma enchente não se define pelo número de atingidos ou pela condição econômica do território alagado, decidi escrever algumas linhas sobre as enchentes que marcaram a minha infância na primeira seção do presente texto. Na segunda seção, pretendo abandonar as memórias para concentrar a atenção em dois tipos de documentos que consultei em outros momentos da formação acadêmica. São eles: (i) os *Relatórios da Intendência* de São Leopoldo; (ii) e os textos publicados na revista *Rua Grande* no período entre 1965 e 1983.

Parte I: Memórias de enchentes no Arroio Pampa

Revisitando as memórias sobre enchentes que vivenciei nas margens do Arroio Pampa, na cidade de Novo Hamburgo, fiquei surpreso ao constatar que elas carecem de precisão cronológica e quantitativa. Nas minhas memórias não constam informações sobre as datas em que cada enchente ocorreu e não existe uma “lista” ordenando a gravidade de cada uma delas.

Sob um certo ponto de vista, as imprecisões supramencionadas podem ser interpretadas como motivos para desconfiança sobre a veracidade de narrativas do passado baseadas em recordações. Mas esse ponto de vista não encontra respaldo entre os historiadores que consideram as imprecisões na construção de um determinado relato, as manipulações da experiência relatada e os esquecimentos [involuntários ou intencionais] como parte da dinâmica dos fenômenos mnemônicos.²

No meu caso, não sei precisar as datas em que ocorreram as enchentes do Arroio Pampa que presenciei durante a infância. Sei que residi nas margens desse arroio no período entre 1980 e 1990, e conseqüentemente as enchentes que marcaram minha infância certamente ocorreram dentro desse hiato de tempo.

² Existe uma extensa bibliografia que aborda as particularidades dos fenômenos mnemônicos e as relações entre História [aqui entendida como construção científica] e a memória. Para um contato inicial com esses temas, recomendo o artigo de Nora (1993). Para os interessados numa análise mais elaborada recomendamos Le Goff (2013) e Ricoeur (2013).

Aceitando as limitações da memória, permito-me recordar a desagradável experiência de buscar abrigo na residência de familiares durante a subida das águas do Arroio Pampa. Recordo também de ocasiões em que a força das águas dificultava a saída da casa e a busca por um abrigo. No local onde residia existiam pontes rústicas de madeira que os moradores usavam para cruzar o arroio de uma margem à outra, mas nas enchentes as pontes não eram seguras.

Durante a minha infância, aprendi a observar o Arroio Pampa, especialmente nos dias e noites de chuva forte, quando havia o risco da enchente. Observava, mas não entendia a mudança no fluxo de suas águas. Na maior parte do tempo, o arroio era um pequeno e calmo córrego de águas, e era possível atravessá-lo caminhando. Em tempos de chuva forte, ele ganhava força, transbordava e se transformava num córrego violento. Muitas vezes, o Pampa se agitava, mas permanecia contido nas suas margens. Quando transbordava, adentrava nos casebres que se estendiam pelas suas margens.

Lembro-me que alguns casebres eram construídos praticamente dentro do Arroio Pampa e não resistiam à força das águas. Mais de uma vez testemunhei casebres arrastados pelas águas, e com a curiosidade típica das crianças tentava identificar os móveis carregados pelo Arroio Pampa. Na época, faltava-me a compreensão de que as aquelas cenas impressionantes estavam intrinsicamente ligadas à pobreza de famílias que, assim como a minha, se instalaram nas margens do Pampa, aceitando o risco para evitar o custo de um aluguel.

Depois que as águas baixavam, o ritual de retorno dos familiares e vizinhos para os casebres era um momento difícil. Nas enchentes do Arroio Pampa, mais de uma vez perdemos tudo: móveis, roupas, objetos de cozinha, documentos, etc. Felizmente, sempre existiam gestos de solidariedade que ajudavam na superação das adversidades. Lembro-me de que a Igreja Católica do bairro São Jorge e a Igreja Luterana do bairro Canudos organizavam campanhas para arrecadar e distribuir roupas e alimentos aos atingidos pelas enchentes do Arroio Pampa. Provavelmente, as igrejas pentecostais localizadas nessas áreas de Novo Hamburgo também organizavam campanhas similares.

Não sei dizer com precisão para onde foram todas as famílias que, na década de 1980, residiam nas margens do Arroio Pampa, no trecho entre as

nascentes e a Avenida Victor Hugo Kunz.³ Nos primeiros anos do século atual, parte dessas famílias foi removida para um loteamento instalado pela municipalidade de Novo Hamburgo na divisa com o município de Campo Bom (Thiele, 2004). Outra parte adquiriu imóveis financiados pelo poder público em diferentes localidades de Novo Hamburgo ou em outros municípios. A dispersão dos antigos moradores que residiam nas margens do Arroio Pampa, na parte que corresponde ao bairro São Jorge, mudou parcialmente a paisagem local – a concentração da pobreza foi desfeita, mas a degradação das margens do Pampa e a contaminação de suas águas permanecem como marcas de ações antrópicas agressivas e poluentes.

Pobreza e enchentes são dois fenômenos interligados na história do Vale dos Sinos. Hoje, depois de estudar a dinâmica das desigualdades socioespaciais nessa região, estou ciente de que, na década de 1980, outros sujeitos pobres também vivenciaram enchentes em áreas como a Vila Kroeff, em Novo Hamburgo; o bairro Porto Blos, a Vila Rica e a Barrinha, áreas do município de Campo Bom; a Vila Paim, a Vila dos Sapos, a Vicentina, o bairro Feitoria e a Vila Braz, áreas localizadas em São Leopoldo. Seria incorreto dizer que as enchentes provocam os mesmos danos em todas as localidades. Contudo, nos exemplos citados, a concentração de pobres residindo nas margens de córregos e nos banhados nos permite inferir que esse segmento social tem sido historicamente o mais atingido pelas enchentes no Vale do Rio dos Sinos.

A situação dos pobres em contextos de enchentes provoca em mim profunda sensibilidade. Provavelmente a sensibilidade decorre das adversidades registradas nas memórias da infância. Felizmente, minhas memórias também registram momentos de solidariedade. Lembro-me dos donativos que a família recebeu e dos mutirões para limpeza e reconstrução dos casebres nas margens do Arroio Pampa. E por ter essas recordações, acredito que o povo sul-rio-grandense se tornou resiliente às perdas – materiais e imateriais – provocadas pelo fluxo das águas. De forma consciente ou inconsciente, sabemos que depois de cada enchente será preciso sepultar os

³ Segundo Thiele (2004, p. 81), as nascentes do Arroio Pampa situam-se na divisa entre os municípios de Novo Hamburgo e Dois Irmãos. A partir dessa localidade, partindo de uma altitude de 173 metros, o Arroio Pampa percorre quatro bairros de Novo Hamburgo e forma uma microbacia hidrográfica que abrange 38% do perímetro urbano (nesse perímetro não está incluído o bairro rural de Lomba Grande) (Thiele, 2004, p. 79).

mortos, socorrer os feridos, assistir os desabrigados e recomeçar o infinito trabalho de reconstrução.

Parte II: Notas sobre enchentes nos *Relatórios* da Intendência de São Leopoldo

A partir da promulgação da Lei Provincial nº 1.051, de 12 de abril de 1871, São Leopoldo passou a contar com uma Câmara Municipal e iniciou sua trajetória como um município autônomo (Harres; Silva, 2006). Desde a sua instalação, a administração municipal produziu – e ainda produz – um amplo e diversificado conjunto de documentos. Entre esses documentos vamos concentrar nossa atenção nos *Relatórios* da Intendência.

Na primeira metade do século passado, e de forma mais acentuada no período da Primeira República (1889-1930), os *Relatórios* da Intendência configuram-se num dos documentos mais importantes para a administração pública municipal do Brasil. A produção de um *Relatório* anual era responsabilidade do Intendente – o líder do poder executivo municipal. Por meio do *Relatório* o Intendente informava os membros da Câmara de Vereadores sobre as principais ações promovidas pela municipalidade no ano finalizado, descrevia a situação das finanças municipais, relatava o andamento das obras e serviços públicos e indicava assuntos que demandavam atenção prioritária dos legisladores.

Por motivos diversos, alguns municípios que já existiam no começo do período republicano possuem poucos exemplares de *Relatórios* da Intendência. Felizmente, não é o caso de São Leopoldo. No acervo do Museu Histórico de São Leopoldo existem diversos exemplares dessa importante peça documental. Em três dos *Relatórios* localizei informações relacionadas às enchentes do rio dos Sinos.

O *Relatório* referente ao ano de 1941⁴ apresenta um expressivo conjunto de dados sobre a enchente que atingiu a cidade de São Leopoldo no mês de maio daquele ano. O documento relata que, no dia 30 de abril, a régua de medição, localizada no centro de São Leopoldo ao lado da antiga

⁴ Para os que desconhecem os *Relatórios* importa ressaltar que eles eram publicados no ano posterior.

ponte, marcava 3,10 metros; e nos dias seguintes, o nível da água continuou subindo, ultrapassando a cota dos 6 metros no dia 07 de maio. O avanço das águas, apesar de não ter sido igual em todas as partes da cidade, deslocou centenas de famílias de suas residências, comprometeu as vias de transporte e afetou as redes de distribuição de energia elétrica.

Reagindo aos danos provocados pela enchente, o poder público e a sociedade civil organizaram a Comissão de Socorro aos Flagelados. Os trabalhos da Comissão estão descritos no *Relatório* da Intendência de 1941, publicado em 1942.⁵ Com base nesse documento, sabemos que funcionários da municipalidade e as duas corporações militares sediadas na cidade⁶ mobilizaram-se para organizar abrigos e atender os que se encontravam desprovidos de habitação e alimentos. Na ocasião, foram instalados 15 abrigos nas seguintes localidades:

Grupo Escolar Visconde de São Leopoldo; Orci; ex-Hotel Brasil; ex-Hotel Independência; ex-alojamento do Corpo de Bombeiros; à rua São Francisco nº 726; à rua Getúlio Vargas ns. 644 e 676; Colégio Santa Terezinha; Colégio Municipal Bento Gonçalves; Galpões da Chácara da Prefeitura; Pavilhão do Prado Leopoldense; Edifício da rua São Francisco, esquina Conceição; à rua São José (festejos populares); à rua José Bonifácio; ex-edifício Rockefeller (Município de São Leopoldo, [1941] 1942, p. 65).

Ao término dos trabalhos, a Comissão de Socorro aos Flagelados encaminhou a “Ata de Prestação de Contas” para apreciação da municipalidade. No documento estão registrados os valores gastos em refeições, alojamento, medicação e vestuário com os desabrigados e também o total da receita recebida pela Comissão em donativos da Prefeitura e da comunidade local. Os números comprovam que as contribuições da sociedade foram fundamentais para a assistência aos “flagelados”, uma vez que a Prefeitura contribui com 1/3 da receita arrecadada e a outra parte foi composta por ações de caridade feitas por clubes, sindicatos e empresas da cidade (Município de São Leopoldo, [1941] 1942, p. 67).

No *Relatório* referente ao ano de 1942, o Intendente relatou danos provocados pela enchente do ano anterior em pontes, vias públicas e obras de

⁵ Habitualmente, os *Relatórios* eram publicados no ano posterior. Para evitar confusões entre o ano-base do documento e o ano da publicação, nas citações no corpo do texto e nas Referências Bibliográficas optei por inserir o ano-base do documento dentro do sinal de colchetes.

⁶ Na época, a cidade de São Leopoldo era sede das unidades militares denominadas 8º Batalhão de Comando e 3ª Companhia de Transmissões.

saneamento, mas não fez referência aos “flagelados”. A ausência do termo no documento não deve ser interpretada como um desinteresse da municipalidade pelo assunto. Ela sugere que o drama dos “flagelados” era interpretado como consequência das enchentes e que caberia ao poder público encontrar meios para controlar as águas do rio dos Sinos. Nesse sentido, destacamos abaixo uma citação que sintetiza os planos da municipalidade.

Depois do problema da energia elétrica, permanente, abundante e a baixo preço, o problema que mais interessa à cidade de São Leopoldo é o da extinção dos banhados e a proteção contra as enchentes. [...]. Nesse sentido, [o Plano Diretor] previu a construção de novos trechos de câis e a terraplanagem de duas zonas contíguas à cidade, uma com área de 30 hectares e outra com área de 20 hectares, mais ou menos. [...]. Desnecessário se torna uma demonstração das vantagens de tal iniciativa. Basta imaginar a cidade completamente expurgada dos seus maiores inimigos, o banhado e as enchentes, [...]. [sic] (Município de São Leopoldo, [1942] 1943, p. 109).

A descrição dos banhados e das enchentes como “inimigos” da cidade, apesar de ser um efeito de linguagem, denota a gravidade do problema e oferece pistas para a compreensão sobre como as autoridades municipais interpretavam o assunto. Naquele contexto, o Intendente de São Leopoldo e os membros do Legislativo municipal acreditavam que o aterramento dos banhados iria proteger a cidade das águas do Sinos e resultaria na criação de área favorável para a instalação de novas indústrias. Um tipo de crença similar existia em outras cidades do Brasil, conforme demonstram os estudos de Santos sobre o aterramento das margens dos rios Tietê e Pinheiros em São Paulo (Santos, 2011; 2018).

Assim como ocorreu na São Paulo das primeiras décadas do século passado, na cidade de São Leopoldo o controle das enchentes tornou-se uma prioridade para a municipalidade. No *Relatório* de 1954, o Intendente inseriu uma seção intitulada “O problema dos banhados” e relatou sua preocupação com a situação dos pobres que habitavam áreas periodicamente inundadas pelo Sinos. Dirigindo-se aos vereadores, o Intendente posicionou-se nos seguintes termos:

Precisamos nos reportar ao problema que constituem as terras de propriedade da Prefeitura. Adquirimos, já em nosso governo, uma gleba de 7 hectares, mais ou menos, antes de propriedade do exmo Sr. General Paim Filho, a fim de evitar que os inúmeros intrusos, ali instalados ilegalmente, sofressem de um momento para outro algum violento despejo, certamente de dolorosas consequências para aquela gente, quase toda pobre e sem meio de adquirir terreno próprio ou de adquirir uma casinha. O próprio antigo terreno da

Chácara está bastante habitado por pessoal da mesma categoria. Tendo em vista esse importante e notável problema, essa administração resolveu adquirir, com a aquiescência dessa digníssima Câmara de Vereadores, nos altos dos Morros da Feitoria, próximo cerca de 4 km do Bairro Rio Branco, um terreno em perfeitas condições, para fim de organizar uma Vila Operária – bem cuidada e bem repartida, capaz de receber essa população que deverá desocupar os terrenos que, no momento, está aproveitando na zona em apreço, isto é, a zona da Chácara da Prefeitura e mais a gleba adquirida do Sr. General Paim Filho [sic.] (São Leopoldo, [1955] 1954, p. 21).

Com base no documento supracitado, sabemos que na década de 1950 a municipalidade estudava meios para interferir na situação dos “inúmeros intrusos” instalados na antiga propriedade do General Paim Filho e na Chácara da Prefeitura – ambas áreas de banhado. Isso nos permite inferir que na cidade de São Leopoldo a presença dos segmentos mais pobres da população nos banhados possui uma longa e “inacabada história”⁷.

Parte III: As enchentes em São Leopoldo nas páginas da revista *Rua Grande*

No transcurso das últimas décadas, o uso da imprensa como fonte documental para a pesquisa tornou-se cada vez mais recorrente na historiografia brasileira. O fato permite-nos inferir que as desconfiças que os historiadores possuíam em relação aos jornais e revistas foram parcialmente superadas. Sem a pretensão de adentrar na discussão sobre as potencialidades e limitações da imprensa enquanto fonte documental, considero pertinente registrar a posição de Ana Martins e Tania de Luca a respeito das relações entre instituições, atores políticos e imprensa. As autoras afirmam:

[...] a história do Brasil e a história da imprensa caminham juntas, se autoexplicam, alimentam-se reciprocamente, integrando-se num imenso painel. Nesse cenário, muitas vezes os personagens são exatamente os mesmos, na imprensa, na política e nas instituições. Em outras, são, no mínimo, bastante próximos, pois intervenções políticas de peso são decididas no interior das redações, estabelecendo e testemunhando avanços e recuos das práticas dos governos, da dinâmica do país, da formação de seu povo, do destino nacional (Martins; Luca, 2008, p. 8).

⁷ A expressão “inacabada história” possui aqui um duplo sentido. Ela diz respeito à possibilidade de construção de conhecimento histórico sobre o tema e, ao mesmo tempo, diz respeito ao processo de expansão habitacional sobre os banhados do Rio dos Sinos. Infelizmente, esse processo ainda está em curso não somente em São Leopoldo, mas também em outras cidades como Campo Bom, Novo Hamburgo e Canoas, entre outras.

Compartilho da posição assumida por Martins e Luca. De fato, a imprensa possui fortes vínculos com o poder público e também possui vínculos com instituições sociais e corporações profissionais. Mas esses vínculos não significam um comprometimento incondicional da imprensa com grupos sociais ou com instituições de ordem pública ou privada. *A priori*, a chamada “imprensa comercial” precisa atender os interesses de um público leitor que se apresenta como diversificado na composição sociocultural e nas preferências temáticas. Nessas condições, seria um equívoco pensar os jornais e revistas como simples reprodutores das ideias de uma determinada classe social ou como instrumentos manipulados pelo governo. E da mesma forma seria incorreto negar o fato de que a imprensa comercial, por meio da seleção dos fatos noticiados, da linguagem adotada e de recursos gráficos, interfere na percepção da realidade social (Soares, 2009; Brito; Teixeira, 2021).

Ciente das limitações e problemas decorrentes do uso da imprensa como fonte documental, optei por inserir no presente texto informações [e representações] sobre as enchentes no rio dos Sinos extraídas da revista *Rua Grande*, periódico que entrou em circulação na cidade de São Leopoldo em 1965.⁸ Desde a sua primeira edição, a *Rua Grande* foi uma revista voltada para assuntos de âmbito local, e as suas publicações contemplavam aspectos da política, da economia e da cultura de São Leopoldo. Entre os diversos assuntos publicados as enchentes do rio dos Sinos ocuparam um lugar especial.

No ano em que a *Rua Grande* publicou sua primeira edição [1965], a cidade de São Leopoldo foi atingida por uma grande enchente. Nesse ano foi publicada a primeira matéria divulgando informações a respeito da proposta de cooperação técnica para conter as enchentes do Sinos que a Faculdade de Ciências Econômicas de São Leopoldo havia encaminhado para apreciação da República Federal da Alemanha (RAF) (*Rua Grande*. Nossa Cidade, 25/09/1965). A proposta foi motivada pela preocupação da instituição com os problemas econômicos e sociais decorrentes das enchentes Vale do Rio dos Sinos. A iniciativa foi bem-sucedida e resultou no envio de um grupo de técnicos alemães encarregados de realizar estudos sobre os aspectos morfológicos, hidrológicos, políticos e socioeconômicos da região.

⁸ A revista foi inicialmente publicada para ser distribuída gratuitamente e, posteriormente, tornou-se um periódico comercial. Na capa da edição número 120, publicada no dia 21 de outubro de 1967, consta a informação de que a tiragem publicada foi de “três mil exemplares” e que a distribuição era “gratuita” (*Rua Grande*, 21/10/1967, capa).

O trabalho dos técnicos alemães prolongou-se por cerca de três anos, contou com a colaboração de diversas instituições brasileiras e foi materializado no *Planejamento Hidrológico do Rio dos Sinos* – documento composto de 04 volumes, publicado em 1969 no idioma alemão e em português. Acompanhando o desenvolvimento dos estudos e as negociações políticas entre o Brasil e a RAF, na segunda metade da década de 1960 a *Rua Grande* publicou diversas matérias informando a sociedade leopoldense sobre as obras que estavam sendo projetadas para proteger a cidade.

Ao mesmo tempo em que relatava com entusiasmo os preparativos para as obras que originaram o atual Sistema de Contenção de Cheias do Rio dos Sinos, a revista publicava matérias sobre a atuação do Conselho para o Desenvolvimento da Comunidade (CDCSL) – instituição que ganhou protagonismo nas discussões sobre o problema das enchentes. Em 1966, a *Rua Grande* noticiou que o Conselho havia iniciado uma campanha visando arrecadar fundos para a construção de habitações para os “flagelados” residentes na Chácara da Prefeitura. Inicialmente, o CDCSL pretendia atender dez famílias – fato registrado no editorial da *Rua Grande* do dia 06 de agosto de 1966. Posicionando-se sobre o assunto, o editor escreveu:

Não resta a menor dúvida que mérito existe na campanha que visa dar um lar, simples mas condigno às pessoas humildes. O que fica em dúvida é se o local onde as casas estão sendo erguidas não apresenta qualquer perigo de inundação, caso o Sinos (e isso ninguém deseja) venha a transbordar novamente como em 65. [sic] (*Rua Grande*. O primeiro passo. 06/08/1966).

A dúvida apresentada pelo editor não era de pouca importância, porque a Chácara da Prefeitura estava localizada numa área de banhado que periodicamente era atingida pelas águas do rio dos Sinos. Naquela localidade residiam diversos sujeitos pobres – os mesmos que eram genericamente classificados como “flagelados” durante as enchentes.

Graças ao trabalho do CDCSL, em 1966 a sociedade leopoldense recebeu informações mais precisas sobre os sujeitos que habitavam os banhados na Chácara da Prefeitura. Nesse ano, os membros do CDCSL realizaram um estudo na localidade e publicaram os resultados na *Rua Grande* na matéria “Um raio X dos banhados”⁹.

⁹ RUA GRANDE. Um raio X dos banhados, 29/10/1966.

Existem 161 famílias, num total de 857 pessoas, [...]. A proporção de crianças de zero a nove anos por cem habitantes é de 35%. A população de menos de 15 anos é de 409 pessoas. O problema é, pois, bastante grave, pois daqui a 20 anos serão eles que constituirão a população adulta e a educação, agora, é importantíssima. Não há rede de esgoto e apenas 6 famílias declararam ter WC, com 30% usando fossas coletivas e 10% não possuindo qualquer tipo de instalação sanitária. Somente 14 famílias possuem instalação de água e 78% da população usa uma torneira comum. A rede elétrica atinge apenas 37% das famílias e as condições de higiene, de modo geral, são deficientes (*Rua Grande*. Um raio X dos banhados, 29/10/1966).

Os dados destacados evidenciam que os banhados existentes na Chácara da Prefeitura e na antiga propriedade do General Paim Filho eram lócus de pobreza e precariedade urbana. Os mesmos dados permitem-nos inferir que a construção de dez habitações populares, promovida pelo CDCSL, era uma intervenção paliativa e insuficiente para a gravidade da situação.

Na mesma época em que o CDCSL apresentou à sociedade leopoldense dados sobre a população residente nos banhados de São Leopoldo, a *Rua Grande* publicou matérias relatando fatos e expressando otimismo com o futuro das obras planejadas pelos técnicos alemães. Exemplos desse otimismo podem ser encontrados nos textos “Sinos, a esperança renovada” (29/07/1967); “A promessa dos alemães” (06/01/1968); e o “O fim de um drama e início da redenção” (05/07/1967).

Pelas páginas da *Rua Grande* um leitor da época recebeu diversas informações sobre a “solução técnica” proposta para o problema das enchentes no *Planejamento Hidrológico do Rio dos Sinos*. A solução consistia na construção de diques para proteger seis áreas de São Leopoldo, sendo que cada uma dessas áreas foi identificada como um polder.¹⁰ Além dos diques, a proposta incluía a construção de canais de drenagem para águas pluviais, a instalação de bombas hidráulicas para elevar as águas pluviais acima do nível do rio e a construção de um canal de vasão que seria usado para evitar a sobrecarga do sistema (Rio Grande do Sul, 1969). Tratava-se de um conjunto de obras com elevado grau de complexidade técnica, cuja execução dependia de grandes investimentos e demandava o envolvimento de diferentes esferas da administração pública.

¹⁰ O planejamento dos diques [definição da altura, espessura, extensão e localização] foi elaborado a partir dos registros da enchente de 1941, de estudos geológicos e hidrológicos e da observação em lócus da enchente de 1965.

Diante da extensão e complexidade das obras, as negociações entre o Brasil e a RAF prolongaram-se por oito anos e foram finalizadas somente em 1973. Contrariando as expectativas da *Rua Grande*, que acreditava na viabilidade de solução rápida para o “drama dos flagelados”, a construção dos diques foi demorada: as obras da primeira etapa foram iniciadas em 1975 e concluídas em 1982. Durante esse período as enchentes continuaram ocorrendo.

Em 1970, no editorial intitulado “O custo de uma enchente”, a revista informou que a subida das águas do Sinos resultou em “mais de 1.400 flagelados” [...]. Na opinião do editor, os elevados gastos para atendimento dos flagelados justificavam a urgência da construção dos diques (*Rua Grande*. O custo de uma enchente? 18/10/1970)

Em 1971, na matéria intitulada “Enchente. Até quando isto vai acontecer?”¹¹, a revista listou as enchentes ocorridas entre 1960 e 1971. Nesse intervalo de tempo, o rio havia provocado “duas enormes enchentes” [a de 1962 e a 1965] e outras cinco “grandes cheias” [1967, 1969, 1970 e 1971]. Os dados comprovavam que o problema era recorrente e que apresentava graus variados de intensidade. Mas, apesar de diferentes na intensidade, as enchentes produziam efeitos similares: todas provocavam prejuízos econômicos; modificavam o cotidiano da cidade; transformavam os moradores dos banhados em “flagelados”; mobilizavam campanhas de assistência social e fomentavam discussões sobre as condições de vida desse segmento da população.

A situação dos “flagelados” recebeu especial atenção da *Rua Grande*. Assumindo uma postura crítica, em diversas ocasiões a revista publicou textos que descreviam a gravidade da pobreza e das precárias condições de vida desse segmento populacional. Vejamos dois exemplos dessa postura:

Na época da grande enchente, quando os problemas deixam as vilas e se instalam aos nossos olhos, nos alojamentos coletivos, parecemos nos angustiar com tanta miséria. Aí é que o “normal”, o “cada-dia” da vila, o drama de cada um chega até o leopoldense do centro da cidade. Noutras épocas do ano, encontramos centenas de vezes os meninos que engraxam e esmolam, sujos, de olhos grandes, pequenos adultos à procura de alimentos. E o esmoleiro sempre volta para casa com alguma coisa que sobra da mesa de algum de nós... Mas até quando daremos esmola? Até quando afastaremos a miséria de maneira tão cômoda? [sic] (*Rua Grande*. A hora de pôr fim as soluções fáceis, 21/10/1967, capa)

* * *

¹¹ *RUA GRANDE*. Enchente. Até quando isto vai acontecer? 22/05/1971.

[...] é preciso lembrar a população que nossos flagelados são pessoas com falta de recursos durante todo o ano e a grande maioria luta com a falta de emprego, é sub-alimentada, doente e com poucas oportunidades de uma real melhoria de vida. É na enchente que essas pessoas têm a grande oportunidade de serem tratadas como pessoas humanas. [sic.] (*Rua Grande*. Será que flagelado pede enchente? 30/09/1967).

A autora dos textos parcialmente supracitados foi Tânia Maria Dahmer. A partir de sua escrita podemos inferir que os sujeitos genericamente chamados de “flagelados” foram percebidos e representados como produtos das desigualdades e da falta de oportunidades econômicas que havia na cidade de São Leopoldo. Na opinião de cidadãos que escreviam na *Rua Grande*, as ações para o enfrentamento da pobreza dos “flagelados” não poderiam ocorrer somente nos momentos de enchentes – elas deveriam ser ações constantes e deveriam ser prioridades para o poder público e para a sociedade.

Seria a opinião de Tânia Maria Dahmer a mesma da revista *Rua Grande*? Nesse ponto, devemos evitar conclusões precipitadas. O fato de a revista publicar diversos textos denunciando as precárias condições de vida dos moradores dos banhados não nos permite afirmar que a construção da crítica fosse a prioridade da revista. Em nosso entendimento, a prioridade era reforçar o discurso a favor da construção dos diques e por meio deste reafirmar a confiança no uso do saber técnico para controlar as águas do Sinos.

Convém lembrar que a busca de soluções técnicas para o problema das enchentes não era um fato novo na história de São Leopoldo. No final da década de 1930, a mesma busca motivou a construção do antigo cais e resultou no aterramento da área em frente à Câmara Municipal de Vereadores [área atualmente ocupada pela Praça do Imigrante e pela Estação Rodoviária]. No *Relatório* da Intendência de 1954, o aterramento dos banhados foi novamente considerado uma solução técnica para solucionar as enchentes e assegurar a expansão da cidade. Considerando esses fatos, cogitamos a hipótese de que a *Rua Grande*, ao noticiar [e avaliar] os trabalhos que originaram o atual Sistema de Contenção de Cheias do Rio dos Sinos, tenha reproduzido a antiga crença na capacidade de controlar o rio com obras de engenharia.

Na edição do dia 21 de novembro de 1975, a *Rua Grande* publicou uma matéria descrevendo os trabalhos que seriam realizados na primeira etapa do Sistema e apresentou dados que comprovavam a relevância das obras.

O projeto global compreende praticamente toda a região do Vale do Sinos nas partes inundáveis, onde serão construídos polders isolados. Os trabalhos da primeira etapa S Leopoldo-Scharlau têm o prazo previsto de conclusão em três anos com a aplicação de Cr\$ 62 milhões. Serão construídos dois diques, um em cada margem, numa extensão de 15 quilômetros. Serão construídas igualmente 13 casas de bombas, além de serviços de terraplanagem e drenagem. [...] (*Rua Grande*. Os diques: o princípio e o fim de todas as enchentes, 21/11/1975).

As informações foram fornecidas pelo engenheiro Guilherme Luiz Finger, funcionário do DNOS que estava encarregado de supervisionar as obras. O nome de Finger foi mencionado logo no começo da matéria, mas na sequência do texto não existem sinais de aspas para demarcar a sua fala. Na ausência do sinal não podemos identificar a parte do texto que corresponde às palavras de Finger da parte criada pelo autor da reportagem.¹² A ausência do sinal de aspas nas matérias publicadas pela *Rua Grande* dificulta a interpretação dos documentos consultados. No caso em questão, não podemos afirmar com segurança se a expressão “o melancólico espetáculo das casas atingidas pelas águas” foi pronunciada por Finger [o sujeito informante] ou criada pelo escritor da matéria. Para contornar a dúvida, vamos considerar a citação como parte do discurso que a *Rua Grande* elaborou sobre as enchentes e sobre o Sistema de Contenção de Cheias.

No discurso da *Rua Grande*, as obras de contenção do Sinos eram apresentadas como necessárias para o desenvolvimento de São Leopoldo e de outros municípios. Por meio das obras seria possível proteger a população residente em áreas inundáveis em diversas cidades. Nesse sentido, a revista compartilhava da ideia de que os diques poderiam solucionar o problema das habitações precárias e irregulares no Vale do Rio dos Sinos.

As inundações frequentes constituem problemas principalmente no setor habitacional. Levantamento realizado em Canoas revela que somente naquela cidade há cerca de sete mil casas situadas em zonas facilmente inundáveis em mais de quatro vilas populares inexistentes. Em São Leopoldo, também, por ocasião das cheias, pode-se igualmente contemplar o melancólico espetáculo das casas atingidas pelas águas. [...]. [sic.] (*Rua Grande*. Os diques: o princípio e o fim de todas as enchentes, 21/11/1975).

¹² A ausência do sinal de aspas para destacar a transcrição literal de uma fala foi um padrão nos textos da revista *Rua Grande*. Com certa frequência, o periódico mencionava os nomes e o cargo técnico ou político dos seus informantes, mas não estabelecia uma distinção clara entre a fala desses sujeitos e o trabalho de construção textual dos repórteres.

A crença na capacidade de conter o Sinos com obras hidráulicas esteve presente nas publicações consultadas durante todo o período entre 1965 e 1983. Dentro desse hiato de tempo, a posição da revista oscilou entre o otimismo inicial e um realismo decorrente da morosidade na construção das obras. Diante da contradição entre as expectativas projetadas nos diques e a realidade de uma construção lenta, intercalada por sucessivas enchentes, a revista defrontou-se com uma situação delicada. Negar a importância dos diques ou duvidar da capacidade do saber técnico proteger a cidade seria incoerente e contraditório; e ao mesmo tempo não noticiar a morosidade das obras implicaria risco na credibilidade do trabalho jornalístico.

Adaptando-se à realidade dos fatos, a *Rua Grande* foi gradualmente abandonando o otimismo das primeiras matérias e adotando uma postura mais moderada. Os textos que denunciavam as precárias condições dos moradores dos banhados e que discutiam a responsabilidade do poder público com os “flagelados” foram se tornando cada vez mais raros, sobretudo no decorrer dos anos 70. No sentido inverso, as matérias relatando trâmites burocráticos e descrevendo aspectos técnicos dos diques tornaram-se mais frequentes.¹³ Mas, apesar dessas mudanças, a *Rua Grande* continuou noticiando as enchentes que atingiam São Leopoldo.

Na edição do dia 02 de julho de 1982, a revista publicou dados sobre a enchente que estava em curso. Na primeira página da edição constam informações sobre o número de “flagelados” e os locais de abrigo organizados pela municipalidade.

Tabela: “O número de flagelados recolhidos”

Local	Crianças	Adultos
Capela Três Mártires	60	62
Obras (ant. pav.)	64	32
Vilta Teresa	29	19
Vila Otacília	22	09
Parque do Trabalhador	10	13

¹³ Cogitamos a possibilidade de que as mudanças apontadas tenham sido influenciadas pela conjuntura política mais autoritária que se implantou a partir de 1964.

SEMAE (pavilhão)	29	36
Divino Mestre	116	77
Campina (H. Bier)	12	8
Guarany	107	116
Total	829	

Fonte: *Rua Grande*, 02/07/1982, p. 1.

Além dos dados apresentados na tabela, a matéria informava: “Há ainda flagelados recolhidos em mais 04 locais: o CSU da Vila Glória; Escola Paulo Couto (Vila Mauá); Capela Vicentina e antigo pavilhão da Lecy. São cerca de mais de duzentas pessoas, o que totaliza mais de mil flagelados” (*Rua Grande*. A Enchente. 02/07/1982).

A apresentação dos números de “flagelados” socorridos no dia 02 de julho de 1982 diferencia-se de outras matérias publicadas pela *Rua Grande* em enchentes anteriores. Nessa consta a distinção entre “adultos” e “crianças” socorridos e há uma referência a “04 locais” que também estavam recebendo “flagelados”. Não sabemos se os “04 locais” não inseridos na tabela foram usados como pontos intermediários na distribuição da população socorrida ou se foram efetivamente usados como abrigo. Mas a ausência dessa informação não diminui a importância das referências espaciais indicadas.

Em julho de 1982, os primeiros diques que formam o Sistema de Contenção de Cheias do Rio dos Sinos estavam concluídos e protegeram o centro da cidade e os bairros localizados na margem direita da enchente. Situação diferente ocorreu na parte norte e nos bairros situados na margem esquerda do rio dos Sinos. Nessas localidades, a enchente de 1982 provocou grandes danos e influenciou no surgimento do Movimento Pró-Dique.

A história do Movimento Pró-Dique está diretamente vinculada ao trabalho do Padre Orestes Stragliotto e aos movimentos sociais organizados na Zona Norte de São Leopoldo. Penso que o Movimento Pró-Dique merece um capítulo exclusivo no passado das enchentes em São Leopoldo e excede o escopo definido para o presente texto. Uma parte dessa história pode ser conhecida na dissertação de José Silon Ferreira intitulada “Mobilizações Sociais nas comunidades da Zona Norte de São Leopoldo” (Fer-

reira, 2014). Contudo, considerando a complexidade do tema e sem perder de vista o fato de que a Zona Norte foi violentamente atingida pela enchente de 2024, acredito que a atuação do Movimento Pró-Dique, assim como os projetos de regularização urbana realizados pela municipalidade de São Leopoldo nas décadas de 1980 e 1990 na Zona Norte da cidade demandam novas pesquisas.

Reconhecer a necessidade de novas pesquisas é um pré-requisito para o desenvolvimento da História. Nesse sentido, por uma questão de ética considero pertinente informar o leitor de que a pesquisa realizada na revista *Rua Grande* não contempla a segunda etapa de construção do Sistema de Contenção de Cheias do Rio dos Sinos e, consequentemente, não contempla a participação do Movimento Pró-Dique nas discussões e negociações dessa etapa mais recente da história do Sistema.

Do período pós-1982, a única matéria da *Rua Grande* que tenho digitalizada nos meus arquivos foi publicada na edição do dia 11 de março de 1983. Trata-se de um texto escrito pelo jornalista Ribeiro Pires, posicionando-se sobre as recorrentes enchentes do rio do Sinos. O autor escreveu estas interessantes linhas:

Sempre que o Sinos transborda, alagando as ruas de suas vilas próximas e, também, os toscos assoalhos do casario humilde erguido em terrenos baixios, ouço no rastro de cada enchente o lamento das vozes de políticos e de moradores, lamuriando que “este rio só nos traz enchentes, dramas e problemas para a gente”, e malham o rio que banha a minha cidade, a nossa São Leopoldo.

O alarme não tem tanta razão assim. Repórter acostumado, ao longo de vinte anos, a ver o Sinos transbordar de vez em quando e assistir romarias de moradores deixando suas casas, e dias após, voltando aos seus lares, posso inocentar este “rio que imita o Reno”.

O Sinos não tem culpa. Culpa cabe às pessoas que desde o século passado permitiram que as primeiras povoações fossem erguidas junto à margem do rio. E este erro geográfico secular continuou sendo cometido com o correr do tempo. Quanto mais o calendário envelheceu, mais os povoados viraram vilas e as vilas se transformaram até em bairros populosos perto do rio.

Resultado e consequência: periodicamente, o Sinos sobe, alaga, invade ruas e casas e, de fato, conduz em suas águas barrentas o pranto e a queixa da gente humilde que mora em suas margens. Mas – repito – o rio não tem culpa. Ele sempre chega onde sempre chegou. O homem foi quem, desde o século passado, invadiu sua área, teimou em construir no banhado, tentando depois domar o Sinos, o que nem sempre conseguiu (*Rua Grande*. O Sinos, 11/03/1983).

Concordo plenamente com a interpretação dos fatos elaborada por Ribeiro Pires. E acrescento: de forma crítica, o texto remete-nos ao processo de expansão das habitações nos banhados do Sinos. Na sua dinâmica, esse processo envolve problemas como a omissão ou a incompetência dos gestores públicos para proteger os banhados; as deficiências nos instrumentos de planejamento urbano; a multiplicação da pobreza nas periferias da cidade e a pressão que o mercado imobiliário exerce sobre o sistema político. Sem o enfrentamento desses problemas e sem uma discussão ampla sobre os investimentos necessários para reforçar e modernizar o Sistema de Contenção de Cheias do Rio dos Sinos, São Leopoldo corre o risco de sofrer novamente os danos – materiais e imateriais – das enchentes.

Referências

BRITO, Rafaela Silva; TEIXEIRA, Eliana Maria de Souza Franco. A influência dos meios de comunicação na opinião pública no sistema político. **Direitos Democráticos & Estado Moderno**, (2), p. 97-112, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/DDEM/article/view/50544>.

FERREIRA, José Silon. **Mobilizações sociais nas comunidades da Zona Norte de São Leopoldo**: Práticas pastorais, sociais e políticas desenvolvidas por sujeitos sociais em torno da ação do pe. Orestes Stragliotto. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, UNISINOS, São Leopoldo, 2014. Disponível em: <https://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4169>.

HARRES, Marluza Marques; SILVA, Haíke R. Kleber da. **A História da Câmara e a Câmara na História**. São Leopoldo: Oikos, 2006.

LE GOFF, Jacques. **História & Memória**. 7. ed. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 2013.

MARTINS, Ana Luiza; LUCA, Tania Regina de (orgs.). **História da imprensa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008.

MUNICÍPIO DE SÃO LEOPOLDO. **Relatório de 1941 apresentado ao Exmo. Sr. Gal. Osvaldo Cordeiro de Farias – DD. Interventor Federal, pelo Prefeito Theodomiro Porto da Fonseca**. Porto Alegre: Oficinas Gráficas da Livraria do Globo, [1941] 1942.

MUNICÍPIO DE SÃO LEOPOLDO. **Relatório de 1942 apresentado ao Exmo. Sr. Gal. Osvaldo Cordeiro de Farias – DD. Interventor Federal, pelo Prefeito**

Theodomiro Porto da Fonseca. São Leopoldo: Oficinas Gráficas Rotermund, [1942] 1943.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n° 10, p. 07-28, 1993.

RICOEUR, Paul. **Memória, História e Esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

RIO GRANDE DO SUL. **Planejamento Hidrológico do Rio dos Sinos**. Porto Alegre: Agrar- und Hydrotechnik; Secretaria de Obras Públicas, 1969.

RÜCKERT, Fabiano Quadros; HARRES, Marluza Marques. Convivendo com o rio: uma História Ambiental das intervenções humanas nas margens do Rio dos Sinos (Brasil, RS). **História Unicap**, v. 7, n. 14, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://www1.unicap.br/ojs/index.php/historia/article/view/1778>.

SANTOS, Fábio Alexandre dos. **Domando as águas**. Salubridade e Ocupação do espaço na cidade de São Paulo, 1875-1930. São Paulo: Alameda, 2011.

SANTOS, Fábio Alexandre dos. Intervenciones sobre el río Pinheiros y la incorporación del espacio urbano en las primeras décadas del siglo XX: el caso de la región de Brooklin en ciudad de São Paulo. **Agua Y Territorio**, v. 11, p. 44-57, 2018. Disponível em: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/atma/article/view/2953>.

SOARES, Murilo César. **Representações, jornalismo e a esfera pública democrática**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/kgsw8>.

THIELE, Paulo Renato. **Análise das Políticas aplicadas aos moradores das margens do Arroio Pampa no município de Novo Hamburgo**. Dissertação (Mestrado em Geografia), Programa de Pós-Graduação em Geografia, UFRGS, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/6143>.

SÃO LEOPOLDO. **Relatório de 1954 apresentado pelo Prefeito Germano Hauschild à D. D. Câmara Municipal**. [Documento datilografado].

2

Dimensões espaçotemporais de narrativas de acolhimento: modos de organizar e de atuar nas escolas-abrigo (Rio Grande do Sul – 2024)

José Edimar de Souza¹

Gisele Belusso²

Considerações iniciais

A última década do século XXI tem apresentado características climáticas adversas ao meio ambiente e produzido fenômenos cada vez mais violentos: enchentes, ciclones, calor prolongado, tufões. Nesse contexto, refletir sobre o que acontece no ambiente escolarizado tem sido um dos desafios tanto pelo aspecto humano das sensibilidades que envolve estudantes e docentes como pelo aspecto físico e estrutural dos prédios em que funciona a escola.

A pesquisa compreende um estudo histórico de cunho analítico documental, situado no campo da memória e da História da Educação. Investiga aspectos socioculturais da escola como possibilidade de recompor a história da escola, do lugar e contribuir para a constituição de identidades associadas às memórias ressignificadas e de novos contextos sociais. Nesse

¹ Doutor em Educação. Professor e pesquisador do Programa de Pós-graduação em Educação e em História da Universidade de Caxias do Sul – UCS. Coordenador do projeto de pesquisa financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS), processo número: 24/2551-0002127-2, intitulada *Histórias da escola: modos de recompor identidades em contextos de desastres climáticos*. E-mail: jesouza1@ucs.br.

² Doutora e Mestra em Educação com graduação em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Professora na área de Humanidades e professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS. Membro da coordenação de educação a distância e coordenadora do PIBID da área de Humanidades da UCS. E-mail: gbelusso@ucs.br.

sentido, analisa memórias de sujeitos imbricados com o contexto de abrigo de diferentes instituições escolares de duas regiões específicas do Rio Grande do Sul: Serra Gaúcha e Vale dos Sinos.

Quanto aos estudos de memória, pretende-se utilizar a metodologia da História Oral com entrevista de estudantes, professores e também da comunidade, que se voluntariou para atuar, auxiliar e contribuir para o cotidiano nas escolas que serviram de abrigos durante a situação análoga das enchentes de 2024.

Para Hartog (1996, p. 25), a noção de tempo histórico pode ser concebida em estratos. Analisar esses diferentes estratos envolve considerar as relações e experiências no tempo. Ao investigar a história da escola que assumiu a função de abrigo no contexto de desastres climáticos em 2024, buscamos identificar as formas específicas de experiência no tempo, o modo como “um presente hipertrofiado que tem a pretensão de ser seu próprio passado e seu próprio futuro”, contribuindo para refletir o tempo presente, alargando as possibilidades das diferentes temporalidades presentes dentro de um acontecimento.

Escolano Benito (2018, p. 199) acrescenta que “la escuela, en efecto, ha sido en primer lugar un espacio y un tiempo concretos, dos coordenadas estructuradas y estructurantes que han determinado la construcción de nuestra propia subjetividad antropológica y la configuración de nuestra propia subjetividad antropológica y la configuración de la comunidad de pertenencia”.

Nesse sentido, a escola assume um lugar cultural de destaque para a experiência formativa. O objetivo dessa pesquisa consistiu na análise de memórias de professores de escolas que funcionaram como abrigo no período das catástrofes climáticas de 2024. Portanto, o espaço escolar é investigado como uma construção social e cultural que se transformou nesse curto período de tempo. Desse modo, a simbolização em torno da instituição escolar reconhece suas potencialidades culturais e pedagógicas que marcaram etapas distintas, acima de tudo forjaram identidades locais em diferentes contextos.

Os primeiros momentos da reconfiguração em abrigos, o acolhimento em meio à urgência

A memória exerce um trabalho sobre o tempo, mas principalmente o tempo vivido, conotado pela cultura e pelo indivíduo, e esse tempo não figura uniformemente, mas segue a lógica das heranças e tradições, sendo um dos indícios para a escrita da História (Vilas Boas, 2008). Considerando as questões teóricas e metodológicas aqui implicadas, importa reforçar a ideia de que Memória e História Oral se aproximam e coadunam na pesquisa acadêmica, operacionalizada em diálogo entre teoria e dados empíricos, promovendo outras perspectivas de conhecimento do passado.

As memórias transcritas e organizadas são analisadas como documento que possibilita por meio das representações reconhecer o modo como a população rememora os movimentos de vida e as reapropriações individuais ou coletivas dos espaços que podem produzir formas positivas de resposta aos sentidos diante das memórias das enchentes de 2024. Afinal, quem sabe de seu passado tem o direito de reivindicar o seu futuro.

Perceber o espaço escolar como um lugar de abrigamento exige reconhecer, no sentido de Magalhães (2018), a escola a partir dos seus processos, das relações com o contexto, dos saberes e culturas, dos percursos desenvolvidos nas mais distintas situações. O institucional educativo e as instituições educativas são construção histórica e que se tornam objeto de uma observação histórico-pedagógica de dimensão local/global.

O modo como aconteceu a decisão pelo abrigamento partiu de uma iniciativa mais pessoal do que institucional. Em um primeiro momento, as constantes notícias e as informações que circularam nas redes sociais, comunicação via mensagens telefônicas, foi construindo um sentimento de necessidade de auxílio e revertendo em ações de ajuda imediata. Assim rememora a supervisora escolar da EMEF Profa. Maria Gusmão Brito, de São Leopoldo:

Era madrugada, era mais ou menos duas horas da manhã, viemos pra cá, eu e meu marido, a diretora e o esposo dela, abrimos a escola. No primeiro momento, a gente colocou uma mesinha lá na frente para atender e identificar as pessoas que estavam chegando [...] A gente tinha só as salas, não tinha colchão, não tinha roupa de cama, não tinha nada! Mas, após, assim, mais ou menos umas duas horas começaram a chegar alimentos e doações de outros abrigos [...] chegar voluntários [...] (Figueiredo, 2025).

Em outra narrativa, da diretora da EMEF Profa. Maria Gusmão Brito (São Leopoldo), o modo improvisado em que os primeiros atendimentos aos acolhidos ocorreu:

Então, a gente começou recebendo as pessoas ali [...] logo em seguida, já chegou um caminhão do exército com as pessoas. Então, a gente não tinha noção de como agir. Eu peguei uma folha e uma prancheta, pedi para o meu esposo botar uma água para aquecer no fogão para a gente passar o café, fazer um chá quente e para ele abrir as salas. E daí as pessoas foram chegando, e a gente foi anotando os nomes e se tinha telefone e, assim, era tipo cena de guerra, né? (Hoffmeister, 2025).

Nesse sentido, mesmo que a iniciativa tenha partido dos professores, de associações de pais e professores ou ainda da equipe gestora das escolas, em um segundo momento foi possível identificar que a demanda seria por mais tempo e também houve a formalização por parte da administração pública, tanto da esfera municipal como da estadual, para o uso temporário de escolas, ginásios, pois os espaços para abrigo não eram suficientes. Nesse sentido, a merendeira da EMEF Professor João Carlos von Hendorff, de São Leopoldo, recorda:

[...] no sábado à noite, a diretora ligou, ela ficou presa e a prefeitura ligou [para a diretora] que as escolas que pudessem começar a abrigar. Então, a gente só esperou, se era a nossa escola primeiro, qual escola seria, né? [...] desceu eu e meu marido às três da manhã. Daí, a mãe desceu com o meu filho, com a minha nora. Descemos tudo pra cá. Começamos a organizar os colchonetes que a gente tinha [...] não tinha noção de nada, mais, assim, o que estava acontecendo [...] Então, assim que eles trocavam de roupas, eles iam tomar um cafezinho, tinha já preparado tudo ali pra eles, e pra depois a gente encaminhar para ficar num quarto, assim, improvisado, com os colchonetes que a gente tinha [...] a gente conseguiu os colchonetes da Jardim Verde [Escola de educação infantil próxima], até conseguir mais coisas (Santos 2, 2025).

Algumas instituições, como é o caso da EMEF Francisco Marcolin, de São Valentim do Sul, contaram com a cooperação de outras entidades, no caso o Centro de Tradições Gaúchas (CTG) Galpão do Gaitaço, que fica localizado em frente à escola, tanto para a acomodação de abrigados como para a produção das refeições (café, almoço e janta).

A partir da instituição Sílvia Sanson do Estado, foi aberto aqui, porque era a escola que tinha maior capacidade [...] utilizamos a cozinha, o refeitório, algumas salas de aula [...] isso foi no dia primeiro de maio que... que a escola abriu as portas para as pessoas [...] teve também o exército, alguns do exército que também ficaram aqui. E depois a gente alocou para o CTG [...]

a escola tinha que voltar a funcionar, com as aulas normais, e daí foi alocada no CTG (Didomênico, 2025, p. 2).

Além de abrigar pessoas em situação de risco ou que foram atingidas pelas cheias do rio Taquari, a EMEF Francisco Marcolin acolheu principalmente os militares do exército que estavam em missão; helicópteros chegavam e partiam constantemente no pátio da escola, procurando atender outros municípios da localidade, como Encantado, Muçum, Roca Sales.

Nem todos os profissionais da escola conseguiram auxiliar nos abrigamentos; muitos tiveram a sua escola como lar; por meses, outros ficaram ilhados e impedidos de chegar em seu local de trabalho. É o caso da diretora da EMEF Professor João Carlos von Hohendorff, de São Leopoldo, que permaneceu na escola durante esse período. Ela recorda ainda como os setores do abrigo foram se constituindo e os desafios que enfrentou diante da situação de ver-se como gestora de um abrigo.

Então, naquele momento, nós não tínhamos nenhuma estratégia pensada, nem um professor que já estivesse esperando para ser convocado para vir para cá. Então, quando a Fernanda e a tia Angelina abriram as portas da escola, nós começamos a planejar o que fazer, né? Então, no dia seguinte, nós já estávamos aqui na escola e através dos grupos do “whats” pedindo ajuda para quem estava próximo [...] Após esse primeiro impacto, o primeiro momento, nós começamos a criar uma rede de apoio [...] contatos de pessoas que poderiam nos ajudar com a alimentação, com água [...] através dessas pequenas ajudas nós fomos começando a entender como é que era essa logística [...] (Soares, 2025, p. 3).

A necessidade da organização de um fluxo, mesmo que independente, pois a ação das Secretarias de Assistência Social, da Defesa Civil, demorou um pouco para encaminhar indicações de como os registros deveriam ser feitos, exigiu a criação de estratégias a partir das experiências de outras atividades, como os acampamentos, as gincanas, os eventos de CTGs. A professora Schana, da Escola Técnica Liberato, Novo Hamburgo, recorda:

[...] eu acompanhei desde o início do processo [...] deu uma emoção de a gente chegar aqui e ver a mobilização da comunidade [...] não deu uma hora, menos de uma hora, estava tudo organizado: duzentos colchões com a roupa de cama toda arrumadinha, duzentos espaços para receber pessoas. E a parte de doações de roupas, material de higiene, muito produto de higiene [...] ração para cachorro [...] Depois daquela primeira noite, a gente usou aquele tempo para isso, organizando e pensando como é que a gente vai fazer [...] Tinha uma metodologia! [...] A gente precisa de alguém que vai cuidar dessa parte aqui das doações. A gente precisa de uma pessoa que vai cuidar da parte da alimentação, a escala de voluntários [...] precisa ter gente

de manhã, ter gente à tarde, ter gente à noite. Essas pessoas que vão vir, a gente tem que prover uma alimentação para eles [...] (Silva, 2025, p. 2-4).

As memórias da docente expressam um traço característico de diferentes regiões do Rio Grande do Sul: a iniciativa comunitária. Essa prática manifesta-se, por exemplo, quando ocorrem quedas nos parreirais de uva e grupos reúnem-se voluntariamente para erguê-los. Na situação acima lembrada, uniram-se para organizar os colchões e roupas de cama rapidamente, além de atuar na arrecadação de outros itens necessários. Assim, após a primeira noite se pensa melhor na metodologia, mas é necessário destacar que ela é operacionalizada por sujeitos que já têm por cultura a organização comunitária e assim organizam-se mesmo antes de receber orientações a nível governamental.

A entrevista com professores e a comunidade que atuou na instituição evidencia a amorosidade freiriana, como argumenta Freire (1992, p. 42): “o amor é um ato de coragem, [...] o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas esse compromisso, porque é amoroso, é dialógico”.

Organização dos espaços de acolhimento e a criação de fluxos para o bem-estar dos acolhidos

A organização dos espaços de acolhimento e a criação de fluxos para o bem-estar dos acolhidos emergiram inicialmente de maneiras improvisadas pelos sujeitos diretamente vinculados às instituições escolares. Certeau (2014) ajuda-nos a compreender que os homens ordinários, ao traçar as suas próprias trajetórias, utilizam-se de estratégias e táticas por vezes inventivas e criativas para compor o seu cotidiano. Diante de uma emergência climática, reinventar práticas cotidianas como morar, alimentar-se reconfigurou o contexto escolar.

Assim, como recorda a auxiliar de ensino na Escola Técnica Liberto (Novo Hamburgo):

ninguém nunca tinha criado um abrigo, cuidado de um abrigo desse porte. Então, foi a gente definir fluxos de entrada, definir fluxos de conferência, fluxo pra jantar, pra retirada de roupas, a gente viu que isso seria importante [...] (Welter, 2025, p. 6).

As formas de fazer foram sendo criadas: inicialmente com o cuidado de monitorar quem chega e suas necessidades, que eram distintas. Tal con-

trole foi feito pela entrada e saída de pessoas utilizando seus nomes, ao passo que também foi necessário criar as sistemáticas de preparação dos alimentos, seja na gestão de insumos, cardápios, equipe para manipulação, conforme relata a supervisora na EMEF Profa. Maria Gusmão Brito (São Leopoldo):

Nós criamos uma sistemática, deixamos pessoas responsáveis na portaria, anotando nomes, saída e entrada [...] pessoa responsável pelo refeitório, também controlando o número de marmitas, controlando a separação de alimentos (Oliveira de Souza, 2025, p. 5).

Assim, sem qualquer aviso prévio, os educadores assumiram tais funções, e a escola assumiu um papel central nas comunidades. O que é bem característico historicamente no Rio Grande do Sul, pois as professoras foram vistas como elos com suas comunidades, assumindo papéis que não fazem oficialmente parte de suas atribuições (Belusso, 2020; Souza, 2025).

Ainda com relação aos fluxos, a vice-presidente do Conselho da EMEF Profa. Maria Gusmão Brito (São Leopoldo) narra:

[...] esse espaço da biblioteca [...] a gente colocou algumas classes aqui e começou a fazer essa primeira triagem [...] às oito horas, quando o pessoal descia para o café, eles já passavam aqui, pegavam a roupa para poder tomar um banho, se organizar. A gente também teve um espaço de separação de materiais de higiene que a gente distribuía (Roland, 2025, p. 2).

Sua percepção sobre o vivido representa a organização do espaço da biblioteca escolar como recepção e triagem para após organizar as rotinas de alimentação, banho e troca de roupas. Assim como nas narrativas já citadas, além da gestão das pessoas abrigadas havia a gestão dos insumos, aqui citados de higiene.

Assim como a escola precisa de um espaço e de um tempo para organizar sua rotina, a entrada, a saída, o recreio, o início e o fim do ano letivo, pois “a ordem temporal se une [...] à do espaço para regular a organização acadêmica e para pautar as coordenadas básicas das primeiras aprendizagens” (Viñao Frago, 2001, p. 44). A escola-abrigo também organizou seus tempos e espaços de maneira a ter fluxos e rotinas.

Nessa reconfiguração de espaços, o lugar dos estudantes torna-se o lugar de famílias, como rememora a professora na EMEF Carlos Drummond de Andrade (Canoas): “[...] Eram os idosos nas salas de aula, com as famílias também em algumas salas de aulas e os mais jovens no ginásio. Aí, foi assim. Todos os espaços da escola foram utilizados para abrigo das pessoas” (Pacheco, 2025, p. 4).

Os espaços escolares tornam-se o lugar de acolhida, de segurança. Além disso, setores que não são agora de direção ou coordenação escolar, mas sim de gestão de recursos. A vice-diretora da Jacob Longoni (na época, professora) (Canoas) explica como ocorreu esse movimento de setorização em sua instituição escolar:

Daí nós organizamos assim: tinha um setor onde ficavam as roupas [...] tinha um setor que ficavam os calçados, tinha um setor que ficavam os remédios, os artigos de higiene e a gente foi redistribuindo as pessoas nos setores [...] A gente ia organizando [o abrigo das pessoas], mas assim, sempre por famílias, tentando priorizar por famílias [...] crianças, idosos ficaram aqui embaixo. Por exemplo, [...] homens solteiros, a gente não colocava junto com mulheres. Então a gente tentava organizar famílias com crianças, pessoas solteiras, homens, mulheres, tudo separadinho. [...] Porque cada pessoa que chegava aqui, ela era encaminhada para uma sala, porque a gente tinha um número de salas e o número de vagas; na porta da sala tinha a chamada, tinha a chamadinha das pessoas que estavam ali. E, aí, cada pessoa que chegava aqui já era encaminhada para a sala com o kit, com o kit de limpeza, com o kit do travesseiro, com a roupa de cama, era encaminhada para a rouparia para ver se precisava trocar a roupa (Biehl, 2025, p. 9).

Também nessa escola-abrigo evidencia-se que ali foi espaço de arrecadação de roupas, calçados, remédios e artigos de higiene e lugar de acolhimento, aqui revelado com a preocupação de manter as famílias no mesmo espaço físico e isolando homens e mulheres em ambientes distintos. O fluxo nessa instituição envolve a entrega do kit com os itens necessários para a permanência no local.

A mesma prática de reunir famílias e isolar homens e mulheres ocorreu no Colégio Júlio de Castilhos em Porto Alegre, lembrado pela professora e bibliotecária da escola:

[...] Eles começaram a organizar os colchões e colchão já com todo o kit, e se recebeu, em princípio, só homens, que foram chegando, eram homens jovens, mais velhos, mas eram mais homens, não tinha mulheres junto. Mas isso aí foi uma noite, uma noite ou duas. Porque o ginásio é muito frio e não parava de chover [...] Então foi feita a transição do ginásio para as salas de aula [...] foi dividido por andar. Então, as famílias ficaram no segundo andar, para o lado direito. Embaixo, pra cá, masculino, para lá, feminino, então dividiram, e dentro das salas de aula foi feito... colchão, tudo bonitinho, arrumadinho, cada um com seu kitinho (Michalski, 2025, p. 3).

Além da preocupação na gestão das pessoas, no Colégio Júlio de Castilhos houve a necessidade de repensar os espaços utilizados porque frio e chuva tornaram o ginásio um espaço inadequado. O que nos apresen-

ta o movimento de organização e avaliação constante no processo a partir das necessidades da ocasião atípica.

Os tempos foram regulados nas escolas-abrigo com horários para chegar à noite, como na EMEF Carlos Drummond de Andrade em Canoas. A diretora recorda que “[...] começou às dez [fechar], e a gente achou muito tarde, porque tinha os adolescentes que iam e voltavam [...] os que trabalhavam à noite, tinham um horário combinado com o guarda, nós tínhamos guarda durante o dia e à noite também” (Valença, 2025, p. 5).

Mas não só para chegar à noite; no Colégio Júlio de Castilhos (Porto Alegre) foi estabelecida uma rotina para os momentos de higiene: “[...] eles tinham um horário para banho [...] se organizavam em grupos [...] aí o pessoal já descia com os seus kitzinhos de toalha, sabonete [...]” (Michalski, 2025, p. 3).

Assim, nota-se que as escolas-abrigo reinventaram seu cotidiano, estabelecendo em fluxos a organização dos tempos e espaços para acolher as comunidades.

Identifica-se nas narrativas uma sensibilidade que procurou não apenas acolher aqueles que mais necessitavam naquelas circunstâncias, mas que traduz valores e saberes adquiridos pelos “saberes de experiência feita”, que revela o modo como cada um se constitui e compreende sua condição no mundo e o que há de bom senso. É nesse sentido que os sujeitos entrevistados narram o modo como rapidamente organizaram o espaço escolar, doações, transformando o lugar em um espaço de aconchego, dando ao tempo uma nova forma.

No dizer freiriano (2006), a história é feita por homens e mulheres a partir de uma dada circunstância, de uma estrutura que já existe quando a gente chega ao mundo. “Mas esse tempo e esse espaço têm que ser um tempo-espaço de possibilidade, e não um tempo-espaço que nos determina mecanicamente.” Nesse sentido, Freire (2006, p. 90) acrescenta que “o futuro é algo que se vai dando, e esse ‘se vai dando’ significa que o futuro existe à medida que eu ou nós mudamos o presente. E é mudando o presente que a gente fabrica o futuro; por isso, então, a história é possibilidade e não determinação”.

Considerações finais

No entendimento de que a memória é uma construção coletiva, fundada pelo intercâmbio dos sujeitos que integram um mesmo grupo, partilham experiências comuns. Essas lembranças ganham sentido porque acionam esse envolvimento do grupo (Halbwachs, 1990). As narrativas evidenciam algo que se caracteriza no cotidiano da escola: a solidariedade, a ação voluntária e o sentido social da educação.

A expressão de solidariedade e acolhimento pode ser traduzida em diferentes narrativas que elucidam o modo como o envolvimento mudou a percepção e o olhar das pessoas naquele contexto, como indica a diretora da EMEF Carlos Drummond de Andrade, de Canoas: *Eu vejo que transformou muitas pessoas [...] muitas pessoas solidárias têm muito amor no coração. [...]* (Valença, 2025, p. 8). Esse aspecto também é indicado por Didomênico (2025), diretora da EMEF Francisco Marcolin, de São Valentim do Sul: *[...] nessas situações, acredito que faz a gente pensar e modificar também a nossa visão um pouco, nesse sentido de acolhimento, o que é empatia.* E ainda para a diretora do Colégio Júlio de Castilhos de Porto Alegre: *É um dever de cidadania. E é nesses momentos que a gente vai construindo esses elos [...]* (Ribeiro, 2025, p. 12). Contudo, os saberes mobilizados naquele contexto ultrapassam a construção de conhecimento cognitivo, exigiram mobilizar saberes de experiências adquiridos em instâncias distintas, e as ações e práticas empreendidas se traduziram em habilidades agregadas a uma formação mais ampla e complexa, como resume o diretor da Fundação Liberato, de Novo Hamburgo: *[...] foi um momento de se aprender a formar seres humanos, a contribuir e a mostrar para os nossos alunos sobre um aprendizado, sobre solidariedade, um aprendizado sobre acolhimento e humanidade* (Souza, 2025, p. 4).

Uma escola é feita de pessoas, de histórias e de experiências que acumula. O presenteísmo nos sentidos que assumem essas ações no tempo se configura como uma apropriação de condutas, saberes e conhecimentos diante de catástrofes climáticas. O comunitarismo e o trabalho coletivo caracterizam-se como marcas que caracterizaram essa página da história institucional.

Referências

- BELUSSO, Gisele. **Farroupilha/RS e a Educação (1934-1948):** Um município pedagógico. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, 2020.
- CERTEAU, Michel de. **A Invenção do cotidiano:** 1. artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ESCOLANO BENITO, Augustín. **Espacios y tempos en Educación,** História y Sociedad. El legado historiográfico de Antonio Viñao. Pedro L. Moreno Martínez. Valencia: Tirant humanidades, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Vértice, 1990.
- HARTOG, François. **Regime de Historicidade:** presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- MAGALHÃES, Justino. A instituição educativa na modernização do local. Perspectiva histórico-pedagógica. **Rivista di storia dell'educazione**, n. 1, p. 41-55, 2018.
- SOUZA, José Edimar de. **As escolas isoladas:** práticas escolares no meio rural de Lomba Grande/RS (1940-1952). Caxias do Sul: EDUCS, 2025.
- VILAS BOAS, Sérgio. **Biografismo.** São Paulo: UNESP, 2008.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. Do espaço escolar e da escola como lugar: Propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO BENITO, Augustín. **Curriculo, espaço e subjetividade:** a arquitetura como programa. Tradução de Alfredo Veiga Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 62-136.

Entrevistas

- BIEHL, Juliana Volcanoglo. Vice-Diretora na EMEF Jacob Longoni, Canoas, 2025.
- DIDOMÊNICO, Sabrina C. Diretora da EMEF Francisco Marcolin, São Valentim do Sul, 2025.
- FIGUEIREDO, Graciéla Maria. Supervisora na EMEF Prof. Maria Gusmão Brito, São Leopoldo, 2025.
- HOFFMEISTER, Maria Aparecida. Diretora na EMEF Prof. Maria Gusmão Brito, São Leopoldo, 2025.
- MICHALSKI, Marion Fassina. Professora no Colégio Júlio de Castilhos, Porto Alegre, 2025.

OLIVEIRA DE SOUZA, Ana Cândida. Supervisora na EMEF Prof. Maria Gusmão Brito, São Leopoldo, 2025.

PACHECO, Alexandra Gomes. Professora na EMEF Carlos Drummond de Andrade, Canoas, 2025.

RIBEIRO, Paola Cavalcante. Diretora no Colégio Júlio de Castilhos, Porto Alegre, 2025.

ROLAND, Isabel Cristina. Vice-presidente do Conselho Escolar e mãe de estudante da EMEF Prof. Maria Gusmão Brito, São Leopoldo, 2025.

SILVA, Schana Andreia. Professora da Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha, Novo Hamburgo, 2025.

SOARES, Carla Cristina Rodrigues. Diretora na EMEF Professor João Carlos von Hohendorff, São Leopoldo, 2025.

SOUZA, José. Diretor na Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha, Novo Hamburgo, 2025.

SANTOS, Fernanda. Merendeira na EMEF Professor João Carlos von Hohendorff, São Leopoldo, 2025.

VALENÇA, Marissandra Hoisler. Diretora na EMEF Carlos Drummond de Andrade, Canoas, 2025.

WELTER, Lucas. Auxiliar de Ensino Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha, Novo Hamburgo, 2025.

3

Dor e cuidado: memórias do acolhimento durante as enchentes no Rio Grande do Sul no ano de 2024

Elisângela Cândido da Silva Dewes¹

Considerações iniciais

Este texto traz algumas percepções, interpretações e ponderações que emergem a partir de meu contato com as memórias de sujeitos que foram de algum modo tocados pelas experiências durante as enchentes no ano de 2024 no Rio Grande do Sul. São memórias que ajudam a recompor histórias daqueles que foram afetados e também daqueles que lutaram para emergir em meio à devastação deixada pelas cheias. E preservar essas memórias é uma maneira de resistir, de compreender como essas vidas foram se reconfigurando e de que forma a escola contribuiu para o início de um processo de superação dos desafios impostos pela catástrofe climática.

Esse é um dos resultados de uma proposta de investigação de pós-doutorado que integra o projeto de pesquisa coordenado pelo professor José Edimar de Souza, organizador desta coletânea. Um estudo que tem a premissa de contribuir para a preservação e reconstrução de uma história, resguardando as memórias das experiências vividas, colaborando também como meio de resistência, símbolo para o fortalecimento da identidade dessas comunidades e como possibilidade de olhar para um passado e elaborar outras perspectivas futuras em consonância com Freire (1987) acerca dos “inéditos-viáveis” que podem ser construídos pela ação do homem. Estudo fundado na História Cultural e delineado pela História Oral, que

¹ Mestre e Doutora em Educação – PPGEDU-UCS, Bolsista de Pós-Doutorado FAPERGS/PPGedu-UCS, integrante do GRUPHEIM-UCS. E-mail: elisangela.silva@ucs.br.

tem a memória como a sua matéria-prima e como principal recurso de salvaguarda, apresento a proposta do audiovisual.

Alberti (2013) defende uma apropriação dos pesquisadores de novos recursos que colaborem para percursos metodológicos que envolvam a História Oral, compreendendo que a incorporação de fontes documentais, como por exemplo as audiovisuais, sejam legados para o campo da documentação. Ainda porque o uso de recursos audiovisuais para a coleta das narrativas tem ganhado projeção por possibilitar que se resguardec gestos, expressões, reações que são indicativos das intenções dos entrevistados e, para este estudo, eu complemento justificando o uso do recurso audiovisual como uma forma de materializar os mais diferentes sentimentos vividos, sentimentos que também são expressos nos olhos marejados, em rostos que tentam esconder a tristeza, em sorrisos tímidos, expressões que merecem ser reconhecidas como símbolo de coragem, de esperança e de resistência. A imagem, nesse caso, integra uma forma de linguagem simbólica, portadora de significados, “traduz uma experiência do vivido e uma sensibilidade vivenciada por aquele que a produziu [...]” (Pesavento, 2008, p. 103) e por aqueles que ressignificam essa história do presente ao passo em que a rememoram.

O meu esforço, nesse sentido, é distribuído entre fazer ecoar trechos dessas memórias, produtoras de reflexões e com elas conhecimentos sobre esse tempo de crise climática que se entrelaça a uma história do presente de instituições educativas no estado gaúcho, e a proposta de uma análise dessa coleta em audiovisual dos dados da pesquisa.

Sob essa perspectiva, na próxima seção apresentarei alguns trechos dessas narrativas, bem como as minhas percepções e ponderações sobre esses depoimentos, colhidos entre os meses de maio e agosto em visitas realizadas em conjunto com o organizador da obra nas seguintes escolas: EMEF Francisco Marcolin e EEEM Sílvio Sanson (São Valentim do Sul); EMEF Profa. Maria Gusmão Brito, EMEF Professor João Carlos von Hohendorff e Escola Técnica Estadual Frederico Guilherme Schmitt (São Leopoldo); Colégio Júlio de Castilhos (Porto Alegre); Fundação Escola Técnica Liberato (Novo Hamburgo); EMEF Jacob Longoni e EMEF Carlos Drummond de Andrade (Canoas); Escola de Educação Infantil Petit Poá (Estância Velha). Também são recuperadas as memórias de voluntários em projetos que beneficiaram os diferentes espaços de abrigo, como o Marmita

Solidária, que foi sediado no município de Estância Velha. Essas instituições foram selecionadas pelo número expressivo de pessoas acolhidas e de ações desenvolvidas, e também por haver uma reciprocidade de suas gestões ao convite de integrar essa pesquisa que está afinada com a ideia de que

Toda experiência sensível do mundo, partilhada ou não, que exprima uma subjetividade ou uma sensibilidade partilhada, coletiva, deve se oferecer à leitura enquanto fonte, precisando ser objetivada em um registro que permita a apreensão dos seus significados. Tais marcas de historicidade – imagens, palavras, textos, sons, práticas – seriam o que talvez seja possível nomear como evidências do sensível. Ora, sensibilidades se exprimem em atos, em ritos, em palavras e imagens, em objetos da vida material, em materialidades do espaço construído (Pesavento, 2003, p. 131).

Compreendo ainda que a fonte é uma evidência de um acontecimento que oferece ao pesquisador elementos para uma interpretação, havendo a decodificação de seus diferentes elementos. No caso do audiovisual, compete uma decodificação técnico-estética e outra em uma dimensão representacional (Napolitano, 2008). Esse processo envolve a criticidade e uma dada habilidade técnica; além disso, há a mobilização de elementos em uma dimensão da subjetividade de quem manuseia, observa e analisa. Vejamos, então, como essas memórias são narradas, reconstruindo e dando sentido ao vivido.

Memórias em movimento: lembranças do vivido

Sistematizo a recuperação dessas memórias das experiências vividas durante as enchentes por voluntários e pela comunidade escolar já citada, considerando inicialmente apenas a captura do áudio (posteriormente recuperarei alguns trechos de imagens). Lembranças do vivido que emergem dos arquivos de memória, de movimentos iniciais da organização de escolas-abrigo e da atuação voluntária em projetos solidários.

Uma primeira reflexão é que o impacto das cenas produzidas pela catástrofe remete a sentimentos de angústia, desespero e medo. Foram as primeiras percepções, anteriores aos movimentos mais sistematizados de colaboração, mas que não foram produtoras de silêncios; ao contrário disso, significativamente os entrevistados mostraram o anseio em narrar aqueles momentos, mesmo os iniciais, em que o sentimento de impotência competia com o de pertencimento e solidariedade. As memórias do diretor da EMEF Jacob Longoni são indícios desse misto de vivências:

a minha colega [...] me telefonou e me mandou fotos pelo WhatsApp e disse: “Marcelo, eu estou morrendo de medo e eu queria que me ajudasse, eu não sei se eu consigo sair daqui do meu apartamento” [...] Então, saiu eu e um amigo até o condomínio onde ela mora [...] onde eu a tirei e a filha dela [...] No aguardo de informações do que eu deveria fazer na escola, sábado eu também atuei fazendo resgate [...] às seis horas da tarde, eu recebi a ligação da secretária adjunta, Élidea, me orientando a ir para a escola, a Jacob Longoni, e abrir a escola, porque nós iríamos trabalhar como um abrigo [...] Então, naquele momento, a gente começou a chamar a Jacob de Centro de Acolhimento e não mais de escola [...] 210 pessoas na primeira noite, molhadas, chegando com a roupa do corpo e algumas sacolas na mão, quando conseguiam chegar com alguma sacola [...] (Kauer, 2025, p. 4).

Memórias individuais e coletivas que emergem de acontecimentos que foram vividos por esses sujeitos e também de acontecimentos vivenciados por uma coletividade à qual eles sentem pertencer (Pollak, 1992). Como as que são narradas pelo empresário e voluntário no projeto Marmita Solidária:

Como eu tinha uma caminhonete alta, quando começou as cheias em Novo Hamburgo, na região de Santo Afonso, por ali, eu realmente fui para a área para ajudar a tirar as pessoas da água, aquilo subindo e era uma coisa realmente surreal, porque a gente entrava nos bairros, trazia as pessoas e quando a gente voltava, a gente já não conseguia voltar para o mesmo lugar, porque a água ia subindo, subindo [...] aquilo foi por alguns dias. [...] as pessoas não conseguiam se locomover, não conseguiam trabalhar porque as empresas estavam embaixo d’água, suas casas estavam embaixo d’água, elas estavam de favor, às vezes na casa de um ou de outro (Acker, 2025, p. 3-4).

Lembranças sobre a fragilidade das comunidades locais, de vulnerabilidades escancaradas diante da proximidade com cursos d’água que extravasaram e/ou dos impactos pelo alto volume de chuvas em encostas. Como as que são rememoradas pela diretora e pela supervisora da EMEF Francisco Marcolin, respectivamente, que tratam sobre essas especificidades do contexto: “[...] a gente teve mais problemas de deslizamentos, as estradas dos interiores foram bem comprometidas [...] a ponte também caiu, desmoronou e, daí, tiveram que colocar uma balsa” (Didomênico, 2025, p. 2); “[...] Santa Bárbara e todas as comunidades ao redor, Santa Terezinha, Santana, Figueira, todas elas ficaram ilhadas! Além de ficar ilhadas, nós não tínhamos luz, não tínhamos internet, não tínhamos rede telefônica, nada!” (Benvegnu, 2025, p. 2).

Memórias daqueles que viveram a dor e a tristeza de ver o seu lar ser submerso pela enchente, mas que buscavam emergir na acolhida recebida e também ajudando outros que partilhavam de experiências seme-

lhantes, como recorda o secretário da EMEF Professor João Carlos von Hohendorff:

[...] foi no dia 4 de maio que eu tive que sair de casa, saí de casa com água pela cintura, já na rua, eu só pude voltar pra casa onde eu morava 50 dias depois. Então foi bem impactante! Como eu já trabalhava aqui [...] a escola se tornou um abrigo, eu optei por vir pra me abrigar e também pra ser voluntário aqui, ajudar [...] morando aqui na escola, e ajudando em tudo que foi frente necessária, tanto na distribuição de comida, na manutenção da limpeza, da ordem, eu comecei os primeiros cadastros aqui no abrigo [...] vou dizer assim: o que me salvou de um impacto emocional ainda maior, de um colapso, talvez, emocional, porque eu deixei de pensar em mim e nas minhas perdas pessoais e me envolvi em animar e ajudar as outras pessoas (Paz, 2025, p. 4).

A escola foi nesse contexto o refúgio, o local para buscar abrigo para o corpo e conforto para o coração; também foi espaço de reconstrução, reconfiguração, produtor de conhecimentos conectados com a realidade, com o contexto social, geográfico, com o contexto humano, como recorda a professora da EMEF Carlos Drummond de Andrade: “Pra mim [o que ficou] que aqui é o meu porto seguro!” (Dutra, 2025, p. 4).

Essa relação intrínseca entre a escola e seu contexto é defendida por Magalhães (2018) quando explica que a escola está inserida em seu meio, considerando os cenários geográficos, populacionais, socioculturais, econômicos e em suas trajetórias históricas. As narrativas da diretora da EMEF Professor João Carlos von Hohendorff são indícios dessa conexão entre a escola e o “cenário” que a cerca:

[...] finalzinho de abril, quando começaram as chuvas, já iniciou a nossa preocupação aqui com a comunidade. A nossa escola fica numa parte alta de São Leopoldo. Então, nós já começamos a perceber que algumas regiões mais próximas ao rio, várias comunidades já começaram a ficar desamparadas com as suas casas alagadas. Logo após o primeiro dia de maio, foi quando a enchente tomou proporção muito maior do que se imaginava, e nós colocamos a nossa escola à disposição naquele momento, tanto da Secretaria de Educação quanto da Defesa Civil, pensando que nós poderíamos abrir a escola para atender essas famílias [...] (Soares, 2025, p. 2).

O potencial dessa relação emerge de memórias que demonstram que a escola tem essa competência de se tornar uma instância agregadora, capaz de mobilizar a sua comunidade no cuidado com esse entorno, como indicam as memórias da vice-presidente do conselho escolar da EMEF Prof. Maria Gusmão Brito: “[...] meus filhos estudam aqui na escola, eu percebi

que a escola estava precisando de ajuda. [...] Conversei com a Cida e com o pessoal, me prontifiquei [...] O pessoal chegava aqui sem nada, precisando de qualquer coisa. Então a gente começou a classificar as roupas [...]” (Roland, 2025, p. 2).

Um contexto defendido historicamente como elemento produtor de sentidos para as práticas e para a aprendizagem, que deve estar implicado no modo de pensar e fazer a escola e, durante as enchentes, para reconfigurá-la para um desenvolvimento desse olhar sensível e afinado com a realidade, como evidencia-se na narrativa da sócia-proprietária da Escola de Educação Infantil Petit Poá: “E aí a minha preocupação [...] é o que fazer para chegar até a escola [...] De um lado, eu ali vendo a água chegar e subir e, do outro lado, eu querendo ajudar [...] E aí meu marido [...] veio com a patrola e me levou... atravessou o rio, a água e me levou até a escola” (Moares, 2025, p. 1-2).

Mas, ao mesmo tempo, esse contexto também implica desafios que, por vezes, se configuram como obstáculos, como os que foram recordados pela vice-diretora da EMEF Jacob Longoni (na época, professora na instituição) e que, ao invés de desestimular o movimento de ajuda, ao contrário, foram propulsores para o agir:

nós tínhamos um cronograma de aulas e essas aulas foram suspensas [...] nós temos professores que [...] muitas vezes, quando chove, não conseguem chegar até a escola [...] o rio começou a encher, algumas escolas, como a Auxiliadora, que é uma escola que o diretor trabalha também, já estavam servindo como abrigo, igrejas e, até então, a nossa escola não tinha sido acionada. [...] o diretor [no grupo de WhatsApp] disse: ‘Pessoal, a nossa escola vai servir de abrigo. Quem tiver próximo e puder vir ajudar’. [...] eu me lembro, assim, que começaram a chegar muitas crianças, muitas crianças doentes, muitas crianças, gente molhada e a gente não tinha praticamente nada [...] Daí no outro dia a gente começou a se organizar, começaram a chegar doações (Biehl, 2025, p. 2).

Essa e outras lembranças ratificam essa relação da escola com o espaço, com a comunidade, com os seus agentes. Para além disso, como defende Freire (1996), a atuação dos agentes escolares foi também de autonomia e de uma intervenção no mundo, mobilizada entre consciência, ação e, eu creio, também pela emoção. Compreendo ser relevante destacar que diante da imponentia da catástrofe esses sujeitos que fazem a mediação entre o que foi institucionalizado com normativas, orientações e práticas e que necessita ser apropriado para melhor ajustar as lentes da escola às especifici-

dades dos cenários sociais dos estudantes, eles também foram impactados em dimensões que transcendem a escola para além desse espaço; foram abalados em sua vida pessoal.

Essas ressonâncias emergem de relatos como o da supervisora da EEEM Sílvio Sanson: “[...] a minha mãe, hoje ela tem 87 anos, lá onde ela mora, logo que começaram as chuvas, a estrada desmoronou [...] não tinha como chegar [...] Então a gente ficou muito preocupado, porque não tinha como a gente ter contato telefônico” (Bregolin, 2025, p. 3). O que emerge também nas memórias das professoras da EMEF Carlos Drummond de Andrade: “E foi muito, era muito angustiante, sabe? A gente tentava chegar em casa e não conseguia. [...] Mas isso tudo mexe com a gente, porque a gente se sente vulnerável” (Dutra, 2025, p. 2); “[...] pensávamos, assim, o que é que vai ser? Como que isso vai acabar, né? [...] eu também fiquei sem comunicação, porque o acesso, o acesso à internet foi cortado [...]” (Romeiro, 2025, p. 2). Bem como da narrativa da diretora da EMEF Professor João Carlos von Hohendorff: “Nós temos muitos professores que também foram atingidos. Nós tivemos 12 funcionários da escola que perderam tudo na ocasião e moram em diferentes municípios” (Soares, 2025, p. 3).

A enchente passou, muitos prejuízos às estruturas foram restabelecidos, mas o impacto nessa comunidade escolar não pode ser mensurado, como fica evidente na narrativa da professora da EMEF Jacob Longoni: “nesse momento [...] de novas chuvas, a gente tem colegas que foram afetados diretamente, perderam familiares. Então eu acho que a gente não, não vai se recuperar por um bom tempo, e isso vai ficar marcado [...]” (Bertim, 2025, p. 3).

Outras narrativas corroboram a percepção de que essa comunidade escolar foi atingida em diferentes dimensões de suas vidas, como as lembradas pela mãe de estudante da EMEF Profa. Maria Gusmão Brito, à época diretora em outra escola:

EMEI Brinco de Princesa, na Vicentina, foi a escola que primeiro alagou e a última que saiu água [...] Ela ficou 32 dias submersa. Como eu não podia ajudar a minha comunidade [...] a gente começou a mapear onde que eles estavam, até para ver as necessidades. E como eu era mãe aqui do Gusmão, eu vim e me prontifiquei para diretora, se poderia ficar aqui ajudando (Pohren, 2025, p. 1).

À luz dessa perspectiva, percebe-se que os efeitos das enchentes extrapolaram a dimensão física dos edifícios escolares e seu cotidiano, alcan-

quando outros cotidianos, experiências e subjetividades dos envolvidos que, mesmo tendo as suas vidas diretamente afetadas, dispuseram-se a ajudar, minimizando, talvez, o próprio sofrimento diante de depoimentos de outros desabrigados, reforçando identidades, fortalecendo o movimento de resiliência e de reconstrução, como narra a higienizadora da EMEF Jacob Longoni:

Eu trabalhava aqui e fiquei aqui abrigada. [...] Aí quando as águas começaram a baixar, a gente ia pra casa fazer a limpeza e depois voltava pra cá [...] Eu entendia a dor deles, eu entendia o que eles estavam sentindo [...] Teve aqueles que perderam suas casas, perderam suas famílias. Eu, graças ao bom Deus, eu só perdi as coisas de casa. Não perdi ninguém, nenhum familiar, está todo mundo bem! Mas pensar que tem muitos aqui que perderam suas famílias, um ente querido, que perderam suas casas e que não têm para onde voltar. É muito triste! Eu dizia para eles. Eu estou trabalhando aqui, eu sou funcionária daqui, mas eu também estou desabrigada. Também estou junto com vocês nessa luta! (Silva, 2025, p. 4).

A escola deixou de ser apenas um local de ensino para tornar-se um território cujo significado se reconfigura diante da adversidade, da experiência de seus agentes e das sensibilidades que a partir dela emergem, o que colabora para a ideia de que o território é também constituidor da identidade institucional e da experiência educativa.

Essa(s) identidade(s) constituída(s) a partir das muitas representações elaboradas durante as experiências com as enchentes são produto também das tensões entre diferentes grupos, dos recortes sociais, como destaca Charrier (1991); e, no caso dessa catástrofe, produzidas ainda da interação entre uma dimensão humana e outra ambiental. Nesse cenário, o meio ambiente impôs sua força, revelando uma posição de poder em relação às más práticas da humanidade; e, diante disso, ao “homem” coube resistir, erguer uma grande corrente solidária, adaptando-se e reorganizando-se diante da tragédia.

A solidariedade uniu e continua unindo em um esforço para abrandar os impactos das cheias que ainda não minimizaram e talvez para muitos demorarão tempo para aliviar. Como se evidencia da narrativa da professora da EMEF Gusmão Brito: “Foi bem complicado, porque a gente não sabia quem tinha sido atingido, dos alunos, mas sempre houve um respeito, aos poucos eles foram falando, foram se soltando [...] foram contando como é que eram as histórias” (Batista, 2025, p. 4). E também da

diretora da EEEM Sílvia Sanson: “[...] quando o tempo está muito feio e o transporte escolar tem que passar por aquelas estradas. [...] a gente sempre vai e pergunta: Como é que foi o trajeto? Como é que vocês estão? [...] Então a gente sempre tenta acolher [...]” (Ambrosi, 2025, p. 4).

O contexto de catástrofe foi um fator integrador de diferentes grupos em outros novos que emergiram e que não estavam propriamente relacionados a uma condição social, à partilha de práticas e culturas; mas que se relacionaram pela condição do abrigo, de um pertencer pela partilha de experiências. É evidente que essas relações não se mantiveram de forma harmônica por todo o período em que eles permaneceram congregados no mesmo espaço; e, apesar de algumas narrativas indicarem que alguns laços que foram construídos durante esse período ainda permanecem, outras indicam que em um número mais significativo não houve a manutenção dessas relações.

As inúmeras diferenças na bagagem cultural, elaboradas por cada sujeito por sua participação nos outros grupos em que habitualmente circulava e que antecedem essa presença nos espaços de abrigo, não se apagaram facilmente, tampouco foram substituídas nesse ínterim, pois são forças que produzem diálogos internos e que reverberam sobre o seu modo de pensar e agir e que dão sentido a seu lugar no mundo.

Os desafios dessa convivência com os diferentes também são narrados pelos entrevistados, bem como as estratégias utilizadas para que essa convivência fosse possível. Contudo, a próxima seção será dedicada às memórias de quem acolheu e de quem foi acolhido, que contribuem com entendimentos sobre que elementos foram integradores dessa diversidade de sujeitos em novos coletivos que se constituíram no período de abrigo ocorrido diante das enchentes no Rio Grande do Sul.

Memórias de acolhimento

As memórias associadas à dor, à tragédia, deixam marcas profundas naqueles que sofreram ou que acompanharam de perto o sofrimento de outros. Candau (2012), ao retomar Ernest Renan, lembra que o sofrimento une mais do que a alegria, reforçando a ideia de que essas experiências produziram laços por vezes inesperados, mesmo entre sujeitos que, geográfica ou socialmente, pouco ou nada conviveram.

Nas lembranças da atual diretora do Colégio Júlio de Castilhos, na época professora e voluntária na instituição, fica claro que a enchente reuniu sobre um mesmo espaço pessoas que partilhavam de uma bagagem cultural bem diversificada. E que o acolhimento foi um momento de acesso a outras realidades, como o que aconteceu com aqueles sujeitos que já experienciavam o impacto de um desequilíbrio no ecossistema social: “o perfil de abrigados, que nós tínhamos, famílias que vinham do Sarandi, Humaitá; mas a gente também teve um grande contingente de pessoas que estavam em condição de rua [...] e que foram duramente atingidas” (Ribeiro, 2025, p. 2). Reforça o seu depoimento a narrativa de outra professora da mesma instituição:

as pessoas que vieram para o Julinho, na maioria eram pessoas do entorno e muitos moradores de rua, pessoas que também foram desalojados, eles moraram na rua, a rua foi alagada [...] e pessoas que eram atendidas pelo posto [posto de saúde situado ao lado da escola, cujos profissionais coordenaram e atuaram no abrigo aberto na instituição] (Michalski, 2025, p. 9).

O movimento dos voluntários no atendimento a esses sujeitos que necessitavam de acolhimento antes da enchente, integrando-os aos abrigos, emerge da narrativa do auxiliar de ensino da Escola Técnica Liberato: “a Liberato foi um dos últimos abrigos e acabou acolhendo também quem já estava em situação de rua [...] e essas pessoas aproveitaram para acessar um cuidado que elas já mereciam [...]” (Welter, 2025, p. 9).

Esse compartilhamento da dor, da perda, da impotência, de senso de responsabilidade e colaboração, bem como de emoções produtoras de sentimentos, vetores identitários, ainda que momentâneos, aproximaram indivíduos por meio de uma experiência que é individual, mas que é também partilhada, seja pela aproximação nos espaços de abrigamento e/ou de ação solidária, seja no reconhecimento de vulnerabilidades e de ajuda mútua.

A diretora da EMEF Professor João Carlos von Hohendorff recorda sobre esse fenômeno que une para a convivência e escuta, aproximando pessoas diferentes:

[...] deu em torno de 450 a 460 pessoas abrigadas no decorrer desse período. Foram 45 dias de abrigo aberto e 46 noites. [...] Aqui nós tínhamos metalúrgicos, aqui nós tínhamos professores, aqui nós tínhamos pintor, aqui nós tínhamos arquiteto [...] nós tivemos aqui catadores que trabalham na coleta seletiva. Então, essa diversidade de culturas, sabe; e ao mesmo tempo todo mundo conseguiu. Eu disse: nós não podíamos transformar isso daqui numa linguagem em que as pessoas não se comunicassem (Soares, 2025, p. 4).

Nesse sentido, as histórias contadas nos abrigos e as cenas que são projetadas do imaginário por elas: corpos molhados, famílias desorientadas, gestos espontâneos de ajuda tornaram-se imagens estruturantes que produziram um sentido coletivo que contribuiu para a constituição de uma identidade e de um senso de resistir e de reconstruir (Chartier, 1991). Imagens que são descritas pela narrativa da supervisora da EMEF Gusmão Brito: “As pessoas iam chegando de pé descalço [...] molhados, com seus animaizinhos de estimação, com a roupa só do corpo [...] pessoas muito nervosas, algumas chorando” (Figueiredo, 2025, p. 2). Percepções sobre as diferenças que são suspensas pela empatia diante das histórias de perda, como rememorou a professora da EMEF Carlos Drummond de Andrade: “Tu observas as pessoas com as suas histórias, além do físico delas, além da aparência, as histórias [...] que tu se comovias [...] E a gente teve todos os tipos de pessoas aqui” (Pacheco, 2025, p. 6).

Diante da emergência da situação e de sentimentos tão traumáticos, esses grupos que se constituíram nos espaços de escolas-abrigo foram assumindo e consentindo sobre outros parâmetros imaginários, criados para conceber a si próprios como elemento de conforto (Pesavento, 2000) e – eu complemento – de resistência.

A enchente escancarou a fragilidade humana e, ao mesmo tempo, a capacidade de mobilização; diante da força das águas produziu-se o sentimento de empatia, de solidariedade, o que contribuiu no acolhimento e nesse despertar de um pertencimento a um novo lugar e, mesmo que momentaneamente, nesses novos grupos que se constituíram entre os que foram acolhidos e entre aqueles que atuaram como voluntários nos abrigos. Como evidencia-se do depoimento da professora da Escola Técnica Liberato:

Então, alunos, ex-alunos, o pessoal que mora perto [...] começou a vir doação, vinha caminhãozinho, caminhão com colchões, caminhão com doação, com gente para trabalhar, um monte de gente que veio aqui dizendo: – Ah, eu vim aqui pra ajudar! Quando a gente chegou com as nossas doações e começou a se organizar e ver, ali no ginásio, como é que a gente ia fazer, eu acho que não deu uma hora, menos de uma hora, estava tudo organizado (Silva, 2025, p. 2).

Nesse contexto, é possível acionar a reflexão de Sandra Pesavento (2000), para quem as identidades (nacionais), e nessa circunstância das enchentes as comunitárias e situacionais, constituem-se no cruzamento entre representações, imaginários e experiências sensíveis compartilhadas. A auto-

ra afirma que a criação de comunidades simbólicas apoia-se em narrativas e imagens que os indivíduos reconhecem como parte de si. Assim, os abrigos emergenciais instalados nas escolas funcionaram como espaços de produção dessas “comunidades simbólicas”, onde a diversidade social e cultural dos abrigados foi temporariamente unificada por um imaginário comum de tragédia e de reconstrução, o que emerge da narrativa da diretora da EMEF Carlos Drummond de Andrade: “E, assim, foi num misto de emoções que a gente começou a receber as famílias, muitos sem roupa nenhuma, molhados, sem chinelo, e aquilo me emocionou muito” (Valença, 2025, p. 2).

Em meio a um cenário caótico, narrado pelos desabrigados que chegavam às escolas, e de outros cenários semelhantes que se instauravam no interior dessas instituições diante da emergência em prestar auxílio àqueles sujeitos nos primeiros momentos em que se organizava o abrigo, o que emerge são sentimentos de compaixão, aflição, prontidão e proatividade. Como narra a supervisora da EMEF Gusmão Brito: “muita gente molhada, muita gente machucada [...] parecia guerra. E caminhões e mais caminhões já estavam ali, entregando a água [...] mudou o cenário da escola [...]” (Oliveira de Souza, 2025, p. 3).

Mesmo sem uma experiência antecessora e sem uma preparação, embora possivelmente nenhum treinamento seria suficiente para congregar as especificidades de tamanha catástrofe, compreendo que esse principiar fora mobilizado por um instinto de solidariedade, voltado à proteção, à sobrevivência e ao cuidado, guiado pela natureza humana e que aflorou do contato com os atingidos e que foi impulsionador para as mobilizações iniciais e depois para manter esses voluntários congregados em prol dos atingidos.

As reflexão produzida a partir de narrativas como a da merendeira da EMEF Professor Carlos von Hohendorff, que atuou junto da filha, igualmente merendeira na instituição, e com o auxílio de outros familiares: “Não! Nunca imaginei passar por isso! Olha, 40 anos morando aqui, mas nunca imaginei isso. Mas passamos bem, fizemos de coração! [...] Não foi sacrifício para nós! [...] A gente fez de boa vontade [...]” (Santos 1, 2025, p. 4). Também como se evidencia das lembranças da diretora da EMEF Gusmão Brito: “[...] famílias de diversos bairros aqui de São Leopoldo [...] chegavam em estado de choque. Muitos ficaram em cima de paradas de ônibus esperando o resgate, totalmente fragilizados, machucados [...]” (Hoffmeister, 2025, p. 1). E também da narrativa da merendeira da EMEF Professor

Carlos von Hohendorff: “Era gente doente [...] que precisava de remédios, ligava pra alguém trazer um remédio porque precisava daquele remédio da diabetes. Daí conseguia [...] pra não deixar as pessoas desamparadas. E foi assim uma união incrível” (Santos, 2025, p. 5).

A dimensão da tragédia em número de pessoas afetadas foi tão significativa, que mesmo quem não foi diretamente impactado pelas cheias tinha alguém próximo afetado ou conhecia alguém que havia sido impactado. Como emerge das memórias do coordenador do projeto Marmita Solidária:

[...] dessa vez, basicamente, todos tinham algum conhecido ou algum amigo que estava passando por essa situação. [...] Antes a gente arrecadava comida seca, não perecíveis, roupa, agasalho. Mas estava numa situação onde as pessoas não tinham... podia chegar com o rancho ou com limpeza. Então, não tem o que fazer. Não tinha fogão, não tinha nada [...] no dia 2 de maio, eu já tinha essa percepção, chamei minha namorada Gabriela e disse: ‘– Olha, a gente vai ter que fazer alguma coisa! [ele]’. ‘– Ah, mas o quê? [ela]’. ‘– A arrecadação não tá dando certo. Se a gente fizer algo mais proativo? [ele]’. Logo, eu falei: ‘– Marmitas! Vamos fazer marmitas! Que tu achas? [...]’. Foram 30 dias, desde a ideia do pix até o dia um de junho, foram todos dias ininterruptos [...] E aqui nesse pavilhão chegou a ter quatro linhas ao mesmo tempo de produção. Fizemos mais de 1.000 marmitas em uma hora. A montagem de 1.000 marmitas em uma hora [...] Então, a gente se dividiu, né? Fizemos um mapa da cidade, mandamos carros para cada ponto da cidade, e a gente, então, foi com água e comida (Dilkin, 2025, p. 4-5).

A experiência com as enchentes do Rio Grande do Sul foi impulsionadora de um sentido de responsabilidade e foi produtora justamente de uma percepção diversa daquela criticada por Morin (2003), cujo enfraquecimento de uma percepção global culmina no enfraquecimento da solidariedade. O que viveram esses voluntários e esses agentes da escola reforça a ideia de que a catástrofe foi mobilizadora da manutenção orgânica de um elo entre esses sujeitos, suas cidades, comunidades, concidadãos. Circunstância que pode ser evidenciada em depoimento como o do diretor da Escola Técnica Liberato: “E muitos outros abrigos num processo muito rápido de lotação máxima ou de impossibilidade de receber essas famílias atingidas, nós nos colocamos à disposição e abrimos as portas para receber a comunidade [...]” (Souza, 2025, p. 2).

Esse senso solidário associou-se a um senso de potencial responsável, ou seja, diante do desejo de ajudar, das circunstâncias diversas e, aqui atrevo-me a dizer, de uma conjuntura singular porque não havia sido antes vivenciada, não nessas proporções; o que se percebe foi que houve uma

organização que tentava suprir as necessidades mais urgentes dos acolhidos/abrigos e, em um segundo momento, que foi repensada para atendê-los por um período maior e em semelhanças com aquelas de uma vida cotidiana com a oferta de serviços que acolhiam as novas demandas que surgiam. Memórias como a da merendeira da EMEF Carlos Drummond de Andrade reforçam a ideia desse senso de solidariedade: “[...] a gente ter a sensibilidade, eu não perdi nada, mas várias colegas ficaram ilhadas [...] tentava dar um pouco de empatia pra aquelas pessoas [...] um sorriso no rosto, perguntar se estava bom [...] o alimento era o mesmo que a gente preparava na nossa casa” (Soares da Silva, 2025, p. 2).

E ainda houve uma mobilização, após os primeiros dias, mais sistematizada a fim de que esses sujeitos continuassem sendo atendidos, tais como as que já apareceram em alguns dos depoimentos anteriores e também como narra a vice-diretora da Escola Técnica Estadual Frederico Guilherme Schmitt:

Então, eu fui para a escola para trabalhar e para ajudar. [...] Eu estaria praticamente sozinha e os nossos colegas, todos envolvidos com a enchente ou familiares que perderam tudo. Então, a gente teve a ideia de usar o resto que a gente tinha ali da merenda escolar para fazer algumas marmitas naquele período até acabar aqueles insumos. E depois a gente teve a ideia de fazer um centro de distribuição. Então, eu e outras colegas que não foram atingidas íamos para a escola, alguns alunos voluntários, também pais de alunos, e triávamos as roupas, as doações que chegavam (Ávila, 2025, p. 2).

Então, a urgência foi abrindo espaço para uma sistematização afinada às diferentes necessidades dos impactados com as enchentes. Algo que permeou o trabalho dos voluntários nas instituições que se organizaram para arrecadar e distribuir os bens necessários e entre aqueles que viveram as experiências nos abrigos. As memórias avançam no tempo, e a angústia que embarga a voz e pesa sobre as narrativas dos primeiros momentos de acolhida dá lugar a outras cenas, que demonstram o zelo e a responsabilidade em acolher outras demandas e o atendimento de necessidades que surgiam.

Em todas as instituições que foram abrigo e que tiveram voluntários entrevistados evidenciou-se a oferta de diferentes serviços e atividades em um esforço para suprir essas necessidades desde as mais básicas, como com a disponibilização de roupas, roupas de cama e banho, itens de higiene pessoal, alimentação, atendimento médico e de enfermagem, até as que evoluíam com o tempo de abrigamento e a adequação dos espaços a uma

vida cotidiana nessas novas comunidades que se organizaram no interior das escolas, tais como a criação de espaços de lazer e cultura e atividades recreativas para adultos e crianças, como com a disponibilização de brinquedos, de jogos, de materiais para artes, a realização de sessões de cinema, a realização de confraternizações, como também as voltadas para a saúde mental, com a oferta de profissionais – voluntários e encaminhados pelos órgãos públicos.

Toda essa organização também teve o propósito de tornar aqueles espaços e aquele tempo de abrigo mais familiar, caloroso. Demonstra que toda essa comunidade escolar envolvida em prestar assistência não esteve neutra, insensível e alheia, mas atenta e pronta a agir e a intervir no sentido de transformar o “mundo” dos desabrigados, que foi redesenhado pela potência da catástrofe. Freire (1996, p. 30) abordava a importância de não sermos objetos da História, mas seus sujeitos, saindo de um papel apenas de constatar para uma postura de intervir: “pretende que sua presença vá se tornando convivência, que seu estar no contexto vá virando estar como ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade [...]”.

Nesse sentido, as memórias sobre as ações empreendidas são subsídios para ponderações como a de que, ao criar um ambiente mais “familiar” e acolhedor, foi a oportunidade para esses sujeitos encontrarem um espaço para começar a reinscrever suas histórias e, embora estivessem em comunidades provisórias, houve condições de reterritorializá-los afetivamente diante das situações da perda de suas referências, ancorados nos sentimentos de dor e tristeza e nos de esperança, solidariedade e partilha.

As narrativas, especialmente daqueles que perderam tudo e que mesmo assim se puseram a ajudar, dialoga com a perspectiva freiriana de que ninguém está condenado a ser mero espectador do próprio destino. Ao contrário, a intervenção solidária e consciente possibilitou que reconstruíssem, em meio à adversidade, a sensação de continuidade de si, recompondo suas identidades, não se limitando à condição de vítimas da catástrofe, ocupando a condição de sujeitos da História. Desse modo, a convivência construída naquele contexto foi alento e esperança, foi força para o recomeço.

E rememorar esse tempo não é um movimento fácil para esses sujeitos, porque faz emergir sentimentos que são dolorosos e que ainda estão em um processo de ressignificação. Mas, ao mesmo tempo, narrar essas memórias é ecoar um desabafo como uma forma de expressar o vivido. A

escuta e a coleta dessas narrativas operam como gesto de preservação, contribuem para que elas sejam ressignificadas e para que elas reverberem para além desses abrigos nas escolas, dessas comunidades de acolhidos e voluntários. Na próxima etapa, compartilho essa experiência de escuta, da coleta e do trabalho de interpretar as sensibilidades em imagens.

A Salvaguarda das Memórias: fontes que ajudam a recompor histórias

Como já apresentei anteriormente, ao iniciar esse novo projeto de pesquisa fui instigada a trabalhar com a escuta e a interpretação das memórias daqueles que vivenciaram os impactos das enchentes. A escolha de realizar a coleta dessas narrativas por meio do audiovisual foi pensada no sentido de que cumprisse um papel próximo ao que foi ponderado por Pesavento (2003), de materializar os sentimentos e emoções expressos a partir das narrativas em suportes capazes de serem recuperados novamente por mim e por outros pesquisadores que no futuro se interessem em investigar essa temática. Possibilitando, desse modo, que essas memórias não sejam apenas subsídios para a História de um tempo presente, mas que futuramente elas também possam compor análises e reflexões para que sejam tecidas outras histórias e compreensões acerca do que foi vivido no acolhimento e na ajuda aos impactados pelas enchentes de 2024.

Entendo ser relevante descrever algumas etapas que compreenderam a abordagem metodológica escolhida – a História Oral. Nesse sentido, inicio explicando que ela foi operada por meio de entrevistas com sujeitos que integraram as comunidades escolares, especialmente na região metropolitana de Porto Alegre, no Vale dos Sinos e na Serra Gaúcha; essas foram algumas das localidades mais impactadas e que foram abruptamente afetadas pela catástrofe. Um percurso que exigiu um trabalho prévio, no reconhecimento das instituições que se transformaram em espaços de acolhimento a partir de registros do governo do Estado do Rio Grande do Sul – foram quase 200 instituições escolares reconfiguradas como abrigos. Além disso, foi realizado um outro movimento paralelo de contato com os diferentes municípios do estado em busca dessas e de outras informações.

A partir dos retornos recebidos, da disponibilização dos contatos dos gestores dessas instituições, da tentativa de novos diálogos e também da

resposta aos questionamentos iniciais encaminhados para essas instituições, considerando também a impossibilidade de uma abrangência integral pelo número significativo de escolas-abrigo, definiu-se por uma amostra em cada uma das regiões citadas.

A coleta dessas narrativas aconteceu quase que na totalidade de forma presencial. Os sujeitos que contribuíram foram convidados pela gestão das escolas. A informação sobre o resguardo das entrevistas no formato audiovisual foi compartilhada em contato prévio e reforçada no dia marcado para as entrevistas; somente após o consentimento por escrito em termo livre e esclarecido é que se operou a organização dos aparatos. Recorri a um número mínimo de equipamentos, considerando a qualidade do registro, mas especialmente para diminuir a interferência na dinâmica, preservando um ambiente de diálogo, baseado na confiança e na escuta atenta; assim foram utilizados uma câmera, um microfone de lapela e um gravador de áudio para uma cópia de segurança da voz.

Um roteiro de perguntas foi predefinido, o que favoreceu a abordagem de temas mais delicados, havendo uma progressão sistemática dos assuntos a partir da fluidez das narrativas, respeitando-se os momentos de emoção, silêncio, desvios do tema. Desse modo, o registro audiovisual foi concebido não apenas como técnica de captação, mas a câmera e o microfone foram integrados de forma discreta à dinâmica das narrativas, permitindo que a memória se manifestasse em sua dimensão sensível e relacional.

Destaco que, ao findar a pesquisa, os registros serão doados ao repositório digital *Ecoar*, para se fazer cumprir o compromisso de tornar essas narrativas fontes que possam contribuir com outros mais estudos e para que sigam reverberando.

Após os esclarecimentos quanto aos procedimentos metodológicos, retomo o olhar sobre as memórias dos sujeitos da pesquisa, conforme anunciei no início do texto; dedicar-me-ei, nessa etapa, a analisar um desses documentos em audiovisual, buscando compreensões acerca de evidências das sensibilidades acionadas durante o rememorar, no entendimento de que se traduzem

em sensações e emoções, na reação quase imediata dos sentidos afetados por fenômenos físicos ou psíquicos, uma vez em contato com a realidade. Porém, ao mesmo tempo, as sensibilidades correspondem às manifestações do pensamento ou do espírito, pelas quais aquela relação “original” é organizada, interpretada e traduzida em termos mais estáveis e contínuos. Essa seria a faceta mediante a qual as sensações transformam-se em sentimentos, afetos, estados da alma (Pesavento, 2008, p. 14-15).

Nessa conjuntura, seleciono um pequeno excerto desses documentos em audiovisual que buscam capturar os momentos vividos durante as enchentes, em que as imagens conseguem captar a emoção que emerge desse rememorar.

Memórias de Denise Mazela Fossa	Minutagem – Excerto	Registro da fala e Elementos de Som	Registros na imagem
			
Denise Mazela Fossa Coordenadora de Serviços Terceiros na EMEF Carlos Drummond de Andrade	Gravação 01 01:35 a 02:30	E, assim, foi lindo. E foi assim pessoal, uma coisa [a voz começa embargar de emoção] de outro mundo! [pausa] Teve muita, [voz embargada] muita coisa boa e conhecemos pessoas maravilhosas. Teve muita ajuda! A gente viu que as pessoas... tem muita gente humana, muita... que ajuda sem interesse nenhum. Teve muita... chegou muita colaboração! A gente conseguiu distribuir muito pra eles, que na realidade chegavam sem nada!	O local escolhido foi o refeitório. O local está decorado com bandeirinhas. Denise e o entrevistador ocuparam lugares em uma das mesas longas com banco anexo. Estão acomodados frente a frente. Denise repousa os dois antebraços sobre a mesa. Denise aperta uma mão na outra entrelaçando os dedos, o rosto é desviado para o lado, aperta os lábios, respira. Ela solta as mãos e posiciona uma mão sobre a outra, gira o rosto para o outro lado. O entrevistador aguarda, estende a mão e a coloca sobre a mão de Denise; ela permanece em silêncio. Em seguida olha para o horizonte, a mão segura os lábios (a emoção), ela abaixa o rosto e coloca a mão sobre ele. Denise se recupera da emoção, levanta o rosto, olha para o horizonte, respira e segue com a narrativa. Ao fundo, em uma porta envidraçada o movimento dos estudantes do lado de fora do espaço.

Fonte: Organizado pela autora (2025).

A escolha do refeitório como espaço da entrevista é significativa. É um local por onde Denise Fossa, coordenadora de serviços terceirizados na EMEF Carlos Drummond de Andrade, costuma circular em suas atividades como gestora de serviços, coordenando a equipe de merendeiras. Nesse local, durante as enchentes, ela esteve bastante presente. É um espaço coletivo, marcado pela partilha do alimento de estudantes e, no abrigo, dos sujeitos acolhidos. É receptivo, caloroso e ao mesmo tempo mobilizador das lembranças das experiências vividas durante as enchentes. Por lá as pessoas não somente partilharam o alimento, como também as suas histórias, confraternizaram e criaram laços.

A decoração com bandeirinhas sugere um momento festivo, o esforço institucional de retomar uma rotina, de dar manutenção aos rituais escolares. Algumas dessas atividades não puderam ser realizadas no ano anterior. O cenário decorado e o peso emocional da entrevista apresentam-nos várias camadas de uma sensibilidade que vai sendo exposta no espaço escolar, às vezes ambigualmente. Um jogo de emoções e sensibilidades que é ponderado por Escolano Benito (2021) em suas análises sobre a cultura escolar, em que aponta que os elementos que compõem a escola ora podem ser produtores de sentimentos felizes, ora de tristezas, por exemplo.

O posicionamento de entrevistada e entrevistador também comunica, o sentar-se frente a frente numa mesa longa, o que favorece a relação direta e o contato visual, o diálogo e o acolhimento. O apoiar os braços sobre a mesa pode ser um gesto que indica a busca por uma estabilidade. O entrelaçar dos dedos, o desviar do rosto, o apertar dos lábios e a respiração mais profunda sugerem uma tensão, indicando, talvez, que as imagens desse rememorar tragam uma certa angústia e uma tentativa de reorganizar as emoções.

O toque do entrevistador sobre a mão de Denise indica que há uma reciprocidade e a tentativa de acolhimento. O gesto parece uma “autorização” para o silêncio. A entrevista nesse momento deixa de ser apenas coleta de dados e se torna um encontro permeado por uma escuta ativa e empática. O olhar direcionado ao horizonte, o segurar dos próprios lábios e a mão no rosto indicam uma emoção evocada pela lembrança, que tenta ser contida e protegida. O recompor da presença, erguendo a cabeça e a continuidade da fala, remetem ao tempo das enchentes, de momentos de se recompor, olhar adiante, recuperar o ânimo e resistir. Algo que foi vivido pelos sujeitos acolhidos naquele espaço, mas que também foi experienciado

do pelos voluntários que diariamente restabeleciam as forças para retornar aos abrigos em um movimento de solidariedade ao próximo.

O trânsito dos estudantes ao fundo através da porta envidraçada também tem seus simbolismos; enquanto Denise revisita as memórias e emoções de uma história do presente da escola em que atua, a vida escolar continua. Reforçando a ideia de que esse rememorar é ressignificado a partir de um outro tempo, mesmo que não tão distante daquele que foi vivido e que é narrado por ela. Um tempo que vai acomodando as emoções, ajudando a dar sentido ao que foi vivido, ressignificando espaços, experiências e sensibilidades.

Algumas considerações

O contato com relatos de gestores, docentes, funcionários, voluntários e membros da comunidade permite compreender que as enchentes afetaram sensibilidades, identidades e modos de pertencimento. Ao revisitarem suas experiências, os entrevistados revelaram sentimentos de medo, impotência, urgência e fragilidade, mas também empatia, solidariedade, coragem e resiliência. A escola assumiu nesse contexto um papel que avança a função pedagógica tradicional, convertida em abrigo, tornou-se em espaço de educação comunitária para o acolhimento, cuidado, reconstrução afetiva e social.

As ações empreendidas pelos agentes escolares e voluntários foram produtoras de sentimentos e emoções ambíguos. O movimentar-se em direção de prestar auxílio ao próximo, de ser útil, significativo para alguém são estímulos positivos, impulsionadores de sensações de alívio, de responsabilidade, de envolvimento, de conforto emocional e de pertencimento. Esse pertencer, especialmente para aqueles sujeitos diretamente impactados e que se mobilizaram para ajudar, pode ter sido uma experiência significativa para abrandar a dor e a tristeza pela perda de suas referências e para o recomeço.

Ao mesmo tempo, o contato abundante, dia após dia, com as histórias de sofrimento e dor, com a forte carga emocional dos abrigados, muitas delas produzidas pelas enchentes, outras que foram amplificadas pela situação das cheias, mas que já preexistiam, também foram geradores de sentimentos perturbadores, fortes e/ou intensos; emoções, às vezes, difíceis de elaborar e que exigiam um esforço mental, emocional e físico. Possivelmente foram esses sentimentos de fragilidade, partilhados entre quem recebeu ajuda e quem ajudou, que contribuíram para o desenvolvimento de empatia, compreensão

e vínculo entre as pessoas, revelando como as experiências difíceis podem gerar aproximação, bem como são produtoras de aprendizagens como com o desenvolvimento de empatia, de um pensar na coletividade, de elaborar maneiras responsáveis e sensíveis de amenizar o sofrimento do outro.

Essas aprendizagens, originadas da vivência intensa junto às situações no acolhimento, continuam a repercutir na prática cotidiana dos agentes escolares. Se antes da enchente já havia uma atenção para as questões de vulnerabilidade de estudantes e familiares, como foi narrado por diferentes entrevistados, depois das cheias, atitudes e decisões passaram a ser orientadas ainda mais por uma conduta atenta, empática e reflexiva diante dos desafios escolares.

Especialmente porque professores e estudantes sofreram impactos emocionais profundos pela experiência com a catástrofe, como as trazidas pelas supervisoras da EMEF Francisco Marcolin e EEEM Sílvio Sanson, respectivamente: “essas crianças contam, relatam, e cada vez que dá uma chuva [...] a gente fica apreensivo [...] porque tu lembra do que ele viveu [...] E isso ninguém tira de ti” (Benvegnú, 2025, p. 6). “Foram momentos muito envolventes assim, porque os alunos ficaram sensíveis com a dor do outro [...] A gente tinha que aguentar firme, ficar dando força para eles [...] reforçando a força humana em reconstruir e em se ajudar” (Bregolin, 2025, p. 3).

Justifico essa retomada das narrativas neste momento de ponderações finais, porque compreendo que sejam elucidativas sobre como as enchentes impactaram e continuam impactando o dia a dia escolar. Como esses agentes escolares têm atuado como referência e exemplo para os alunos, evidenciando a importância de valores como cuidado, solidariedade e resiliência, promovendo, assim, um ambiente educativo que reelabora práticas a fim de acolher essas necessidades produzidas pelas enchentes.

As instituições educativas são territórios vivos, permeados por práticas educativas e solidárias e, diante dos impactos pelas enchentes, reafirmam o seu papel nessa articulação com as realidades socioculturais e geográficas que os circundam. Todas essas sensibilidades ajudaram a constituir essas “novas” comunidades que surgiram no interior das escolas-abrigo. O espaço limitado das escolas e com ele um número mais controlado de abrigados também contribuiu para a criação de vínculos, para esse avizinhar-se à vida de outros sujeitos. As memórias evidenciam que não foi um tempo/ espaço isento de tensões; muito pelo contrário, o maior desafio justamente

foi acomodar as diferenças, que adormecidas pelas experiências do trauma e de solidariedade e/ou astutamente amenizadas por esses agentes escolares no ato da escuta, na acolhida, no atendimento às demandas, ajudaram a tornar essas escolas-abrigo em comunidades.

Desse modo, a solidariedade que emergiu nesses espaços emergiu espontaneamente, mas também foi organizada, aprimorada e conduzida por aqueles que, mesmo fragilizados, escolheram agir.

Por fim, saliento que o uso do audiovisual na coleta das narrativas mostrou-se particularmente potente. Contribui para o registro de uma densidade emocional que compõe o vivido. A câmera, nesse sentido, operou como um dispositivo de salvaguarda de histórias contadas pelas vozes, pelo corpo e pela emoção dos entrevistados. É compreender que o registro histórico não se limita ao que é dito, mas também ao que é sentido. É garantir que essas narrativas ecoem para além do tempo da enchente, produzindo aprendizagens e contribuindo para a elaboração de políticas públicas de proteção, educação e gestão de crises.

As histórias reunidas e preservadas por meio do audiovisual compõem um patrimônio sensível que merece ser revisitado. Elas convocam a pensar na escola como território simbólico que acolhe, organiza e protege e como espaço para a reconstrução das identidades. Diante da força das águas, as escolas foram “palco” para o ser humano mostrar a sua força para recomeçar.

Referências

- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FVG Editora, 2013.
- CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2012.
- CHARTIER, Roger. O Mundo como Representação. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173 191, 1991.
- ESCOLANO BENITO, Agustín. **Emoções & educação: a construção histórica da educação emocional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NAPOLITANO, Marcos. Fontes audiovisuais: a história depois do papel. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. A cor da alma: ambivalências e ambiguidades da identidade nacional. **Caravelle**, Toulouse, n. 75, p. 15-24, 2000.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades. **Tempos Acadêmicos**, n. 1, Criciúma, SC: Universidade do Extremo Sul Catarinense, 2003.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. O mundo da imagem: território da história cultural. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy; SANTOS, Nádia Maria Weber; ROSSINI, Miriam de Souza. **Narrativas, imagens e práticas sociais** – percursos em história cultural. Porto Alegre, RS: Asterisco, 2008.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

Entrevistas concedidas aos pesquisadores Elisângela Cândido da Silva Dewes e José Edimar de Souza

ACKER, Marcelo Cristiano. Empresário e voluntário do Marmita Solidária. Estância Velha, 2025.

AMBROSI, Elizete Saurin. Diretora na EEEM Sílvio Sanson, São Valentim do Sul, 2025.

ÁVILA, Iula Roberta. Vice-diretora na Escola Técnica Estadual Frederico Guilherme Schmitt, São Leopoldo, 2025.

BENVEGNÚ, Bruna Luiza. Supervisora da EMEF Francisco Marcolin, São Valentim do Sul, 2025.

BERTIM, Cristiane. Professora na EMEF Jacob Longoni, Canoas, 2025.

BIEHL, Juliana Volcanoglo. Vice-Diretora na EMEF Jacob Longoni, Canoas, 2025.

BREGOLIN, Jaqueline. Supervisora da EEEM Sílvio Sanson, São Valentim do Sul, 2025.

BATISTA, Mariana de Sousa. Professora na EMEF Prof. Maria Gusmão Brito, São Leopoldo, 2025.

DIDOMÊNICO, Sabrina C. Diretora da EMEF Francisco Marcolin, São Valentim do Sul, 2025.

DILKIN, João Gabriel. Coordenador do Marmita Solidária. Estância Velha, 2025.

DUTRA, Cláudia Luce. Professora na EMEF Carlos Drummond de Andrade, Canoas, 2025.

FIGUEIREDO, Graciéla Maria. Supervisora na EMEF Prof. Maria Gusmão Brito, São Leopoldo, 2025.

FOSSA, Denise Mazela. Coordenadora de serviços da EMEF Carlos Drummond de Andrade – Denise Mazela Fossa, Canoas, 2025.

HOFFMEISTER, Maria Aparecida. Diretora na EMEF Prof. Maria Gusmão Brito, São Leopoldo, 2025.

KAUER, Marcelo. Diretor na EMEF Jacob Longoni, Canoas, 2025.

MICHALSKI, Marion Fassina. Professora no Colégio Júlio de Castilhos, Porto Alegre, 2025.

MORAES, Cátia Engel. Sócia-proprietária da Escola de Educação Infantil Petit Poá, Estância Velha, 2025.

OLIVEIRA DE SOUZA, Ana Cândida. Supervisora na EMEF Prof. Maria Gusmão Brito, São Leopoldo, 2025.

PACHECO, Alexandra Gomes. Professora na EMEF Carlos Drummond de Andrade, Canoas, 2025.

PAZ, José Carlos. Secretário na EMEF Professor João Carlos von Hohendorff, São Leopoldo, 2025.

POHREN, Raona Denise. Mãe de estudante da EMEF Prof. Maria Gusmão Brito e da EMEI Brinco de Princesa, São Leopoldo, 2025.

RIBEIRO, Paola Cavalcante. Diretora no Colégio Júlio de Castilhos, Porto Alegre, 2025.

ROLAND, Isabel Cristina. Vice-presidente do Conselho Escolar e Mãe de estudante da EMEF Prof. Maria Gusmão Brito, São Leopoldo, 2025.

ROMERO, Priscila Gomes. Professora na EMEF Carlos Drummond de Andrade, Canoas, 2025.

SILVA, Schana Andreia. Professora da Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha, Novo Hamburgo, 2025.

SOARES, Carla Cristina Rodrigues. Diretora na EMEF Professor João Carlos von Hohendorff, São Leopoldo, 2025.

SOARES DA SILVA, Elsa Cristina. Merendeira da EMEF Carlos Drummond de Andrade, Canoas, 2025.

SOUZA, José. Diretor na Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha, Novo Hamburgo, 2025.

SANTOS 1, Angelina. Merendeira na EMEF Professor João Carlos von Hohendorff, São Leopoldo, 2025.

SANTOS 2, Fernanda. Merendeira na EMEF Professor João Carlos von Hohen-dorff, São Leopoldo, 2025.

SILVA, Lúcia. Higienizadora na EMEF Jacob Longoni – Lúcia Kela Silva, Canoas, 2025.

VALENÇA, Marissandra Hoisler. Diretora na EMEF Carlos Drummond de Andrade, Canoas, 2025.

WELTER, Lucas. Auxiliar de Ensino Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha, Novo Hamburgo, 2025.

4

Educação e solidariedade nas enchentes do RS em 2024: quando a escola se torna abrigo

Patrícia Prates de Quadros Duart¹

Rosana Torma Miranda Cabral²

Introdução

O mês de maio de 2024 foi marcado por acontecimentos que deixaram marcas profundas não apenas na memória do povo gaúcho, mas também na história do povo brasileiro. Esta tragédia climática, considerada a maior já registrada no estado, não se resumiu a números e estatísticas; ela atravessou vidas, rotinas e silenciou comunidades inteiras.

Os altos volumes de chuva extrema, muito além dos padrões históricos, causaram transbordamento de rios, rompimento de barragens, deslizamentos de terra e inundações que redesenharam e transformaram o mapa de nossas cidades. Bairros simplesmente desapareceram sob as águas, ruas tornaram-se intransitáveis e escolas bem como espaços públicos foram transformados em locais de refúgio e abrigo.

Dados oficiais da defesa civil indicam que cerca de 90% dos municípios foram atingidos de modo direto ou indireto, o que acarretou os decretos de situação de emergência ou calamidade pública em praticamente todo o território estadual, revelando um cenário de grande destruição. E podemos dizer que até hoje sentimos os efeitos. Conforme o balanço das en-

¹ Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Professora da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas – UFPEL e Graduada em Letras – Português pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. E-mail: patty.duarth35@gmail.com.

² Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação, Diversidade e Cidadania – GPEDIC (UNISINOS/CNPQ). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG e em Psicologia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. E-mail: rosana.torma@gmail.com.

chentes realizado pela Defesa Civil no estado, dos 497 municípios gaúchos 459 foram diretamente atingidos pela enchente.

Tendo em vista toda essa situação de crise, milhares de pessoas tiveram que deixar suas residências. Em muitas situações, na urgência de sobreviver levaram apenas o que lhes era possível naquele momento, e a maioria conseguiu sair de casa apenas com a roupa do corpo.

Nesse contexto, permeado por dúvidas, incertezas, perdas, desestruturação de suas vidas cotidianas, surge uma rede de solidariedade formada por muitas mãos. Em meio à tanta angústia e desolação, a ajuda surge de um improvável ente, que acaba assumindo o protagonismo central nesse movimento de amparo e solidariedade: a escola.

Os espaços de ensino ampliam seu significado para assumir o papel de territórios de cuidado e resistência comunitária. Pereira (2024) fala da importância social e estrutural da escola, indo muito além de sua função de ensinar conteúdos curriculares. Nesse contexto, a escola cumpre um papel muito mais amplo, pois ela organiza a vida da comunidade.

Uma escola fechada é um problema maior do que os conteúdos do ano letivo. É uma situação que gera desconforto familiar e fragilização de apoios importantes nas áreas da alimentação, esportes e na sociabilidade em geral. As águas apenas nos mostraram, mais uma vez, que o descaso com a estrutura escolar tem um alto preço em vários aspectos. A falta de prioridade a uma área tão sensível como a educação aparece não só como consequência, mas também em certo sentido é causa de desastres ambientais (Pereira, 2024, p. 17).

Embora não sendo planejadas para o enfrentamento de catástrofes climáticas, como foi o caso das enchentes³, as escolas tiveram que reconfigurar suas estruturas para atender de forma emergencial aqueles que não tinham mais moradia. Esses espaços tornaram-se ponto de segurança e abrigo, mas sobretudo um lar provisório.

Ao encontro dessas considerações, este capítulo descreve como uma escola situada na região do Vale do Rio dos Sinos assume esse papel frente

³ Conforme Saccomori (2024), a catástrofe climática no Rio Grande do Sul, marcada por enchentes que inundaram cidades inteiras, evidencia a urgência de articular educação em resposta a desastres. Com cerca de 90% dos municípios gaúchos em situação de emergência ou calamidade, a interrupção das atividades escolares e a utilização das escolas como abrigos temporários tornaram-se ações fundamentais para garantir o amparo à população. Ao assumirem a função de centros de acolhimento, essas instituições reforçam a necessidade de uma educação voltada ao desenvolvimento de competências para a resiliência e para a gestão de crises, reafirmando seu papel social.

a essa situação de emergência e se transforma em uma escola-abrigo. Vale destacar que várias outras instituições também serviram de abrigo nessa situação e apresentaram a escola como um outro tipo de espaço. Nesse contexto, a escola torna-se uma casa, um refúgio, um lugar de acolhimento e segurança para tantas famílias que necessitaram desse acolhimento.

A abordagem adotada neste estudo possui caráter qualitativo, fundamentando-se em relatos de entrevista com o gestor da escola e na análise das experiências vivenciadas por voluntários que atuaram no espaço da escola-abrigo, apoiando-se também em referenciais teóricos que sustentam a reflexão proposta.

Da mesma forma, este estudo busca compreender os desafios enfrentados nesse contexto emergencial, no qual o ambiente escolar foi ressignificado para responder a uma necessidade urgente.

A análise fundamenta-se em referenciais teóricos como Freire (1970, 1996), Infante (2005), Silva (2016), Pereira (2024), Silva; Jung (2025), destacando a educação como prática transformadora e promotora de resiliência. A reflexão propõe compreender a escola como território de vida, cuja função social vai além do trabalho pedagógico voltado ao conhecimento, mas também como espaço de vínculo, pertencimento e cuidado. Ao se tornar abrigo, a escola reafirma seu papel essencial na manutenção da dignidade humana e na reconstrução social em momentos de crise.

A educação em emergência e o direito à proteção

Dentro dos contextos dos diferentes núcleos sociais, a instituição escola tem reconhecido seu papel como promotora da educação formal. Embora assumindo outras nuances dentro das diferentes necessidades e assistencialismos que a escola acolhe pelos seus alunos, ela mantém a sua característica de promover o desenvolvimento das diferentes habilidades e competências de seus educandos.

Mas o que fazer quando é preciso se ressignificar? Quando é necessário assumir outros papéis repentinamente, mesmo não estando preparado? Diante de uma catástrofe, como se configuraram as enchentes de maio de 2024, não é possível dizer que se estava preparado. As escolas tiveram que assumir papéis que repentinamente passaram a ser seus também, assumin-

do um novo significado, o de proteção, trazendo um pouco mais de humanidade para quem precisava de dignidade e cuidado.

Freire (1970) argumenta, a respeito disso, que a educação deve desafiar as estruturas e proporcionar aos indivíduos as ferramentas para entender e transformar suas realidades. No caso das enchentes, as escolas que tiveram suas realidades transformadas abraçaram rapidamente aqueles que necessitavam de cuidados em resposta rápida e imediata à tragédia.

Ao pensarmos na dimensão que as enchentes ocasionaram no estado, observa-se e percebe-se o quanto que a resiliência comunitária não nasce da ausência de sofrimento, mas sim da capacidade de manter a esperança e agir em solidariedade. Para Infante (2005), a resiliência pode ser compreendida como um processo dinâmico que resulta na capacidade de adaptação positiva diante de contextos marcados por intensa adversidade.

Nesse cenário, a escola transforma-se em um elo entre as redes de apoio, ligando os diversos atores sociais: educadores, famílias, voluntários, instituições religiosas, ONGs e poder público. Essa articulação de esforços evidencia o protagonismo das comunidades diante da ausência, demora ou insuficiência de políticas públicas imediatas. No final, a mobilização surgiu dentro das próprias comunidades, sem que precisassem de autorização ou auxílio imediato dos poderes constituídos, cuja resposta à tragédia climática demorou um pouco mais.

A reconfiguração dos espaços escolares nesse momento diante de situações de emergência mostrou mais uma vez a ressignificação do papel da escola, que assumiu um papel essencial nessa manutenção e proteção da dignidade humana. Reconhecer que os espaços escolares transcendem seu papel é, antes de tudo, identificar o direito do ser humano de ser cuidado e amparado em sua fragilidade.

No que se refere a essa questão, cabe ressaltar que, além da reconfiguração que implica os espaços físicos, os profissionais da área da educação como gestores, professores, funcionários, além de alunos e familiares, ou seja, a comunidade escolar como um todo, também assumiram como voluntários um papel significativo na organização desses espaços. Eles fizeram parte de uma força-tarefa para cozinhar, arrecadar e distribuir alimentos, roupas e itens de higiene, acolher crianças, idosos, adultos, animais, oferecendo escuta e a assistência necessária.

Diante dessa premissa torna-se importante ressaltar o quanto a catástrofe climática que assolou o nosso Rio Grande do Sul foi capaz de deixar exposta a fragilidade de nossas cidades diante de eventualidades dessa magnitude. E essas marcas ainda estão visíveis nas ruas, prédios, escolas... sem falar das invisíveis, que foram seladas para sempre nos corações e mentes de quem viveu, indiferente do contexto, esse triste capítulo de nossa história.

A escola-abrigo

Uma das escolas que serviram de abrigo durante esse período está situada na região do Vale dos Sinos, próximo à capital Porto Alegre. Ao serem informados de que a escola seria abrigo, a equipe gestora encaminhou-se para uma reunião com os profissionais da prefeitura da cidade para que pudessem tomar as medidas possíveis e conseguissem organizar os espaços para essa recepção. Em um período de tempo muito rápido, uma vez que as cheias estavam tomando conta das cidades em uma velocidade sem medida, a escola teve que organizar seus espaços, mobilizar comunidade escolar e transformar a escola para atender a comunidade. A seguir, destacamos alguns recortes da entrevista realizada com o gestor dessa escola em especial, que também atuou como voluntário no abrigo improvisado.

No sábado ao meio-dia, a nossa comunidade já se mobilizou bastante, a gente avisou nos grupos para essa mobilização. A comunidade escolar foi acionada e se organizou para angariar fundos, e eles já nos auxiliaram a fazer a organizar um pouco esse processo da acolhida das famílias (Voluntário A).

A organização dos espaços da escola para esse acolhimento teve que ser realizada em caráter de emergência. Em uma força-tarefa através de diferentes articulações com empresários e instituições da cidade, materiais e utensílios básicos como colchões foram angariados para que fosse possível realizar o atendimento às pessoas que seriam acolhidas. O espaço que foi adaptado para esse acolhimento foi o ginásio da escola, pois contava com uma estrutura ampla, além de chuveiros e cozinha para o atendimento das necessidades básicas que a comunidade iria necessitar.

Já com o espaço organizado, a chegada das famílias ocorreu muito rapidamente; não houve tempo sequer para algum tipo de cadastro. Na tarde de sábado, já havia cerca de 300 pessoas no abrigo e outras tantas

ainda estavam sendo aguardadas. O relato a seguir apresenta a surpresa de um dos voluntários em relação ao atendimento a ser realizado e o alcance que a necessidade demandou no momento.

Como as notícias naquele sábado se espalharam muito rápido, foi gerando pânico na cidade. A gente acabou recebendo pessoas sem aquele cadastro, aquele endereço. Mas na hora do aperto não tem que perguntar de onde as pessoas vêm. Vários caminhões trazendo pessoas, ônibus traziam lá pro colégio, [...] não tinha mais espaço, e muitos eram de outras cidades, até São Leopoldo, Canoas, Taquara pelo que a gente ficou sabendo depois (Voluntário B).

Além disso, muitos animais, incluindo gatos e cachorros, também foram recebidos nesse momento em que as famílias chegavam à escola. Para que ficassem bem acomodadas, organizou-se embaixo da arquibancada em que está o estacionamento um canil. A equipe de manutenção da escola foi acionada e prontamente organizou para que esse espaço pudesse receber os animais que eram de apreço das famílias que estavam sendo acolhidas na escola. Muitas doações também foram recebidas para esses animais, e uma equipe da prefeitura realizou o cadastro dos mesmos. Como rememora: “Tínhamos conseguido muitas doações pros animais, muita e muita ração, chegou meia tonelada, e no final tivemos que ir distribuindo quando fomos fazer o fechamento (Voluntário A)”.

Dessa maneira, para que fosse possível realizar o atendimento, a escola organizou-se, na maioria do tempo, com seus profissionais e funcionários, trabalhando em períodos de escala, tendo em vista que também havia profissionais que estavam em situação de risco. Dessa maneira, aqueles que não haviam sido atingidos (e estavam disponíveis) somaram-se aos profissionais da prefeitura, incluindo uma assistente social, no atendimento aos desabrigados. Em um segundo momento, estudantes uniram-se aos voluntários.

A organização dos estudantes voluntários ficou disposta em dois grupos, sendo que um deles realizou a atuação junto à oficina de atividades com as crianças que estavam abrigadas. Por sua vez, o outro grupo ficou responsável por organizar o canil.

O foco inicial era acolher as pessoas; foram em torno de 300 pessoas, de 280 a 300 pessoas, os pais e as mães, estudantes ficaram ajudando a gerenciar alimentação... A nossa equipe angariava materiais para fazer as cestas para doação quando viessem a sair as famílias (Voluntário A).

Além disso, ainda se tratando do voluntariado, a escola teve muitas pessoas que se inscreveram para auxiliar nesses momentos de apoio às fa-

mílias. Como faz parte da proposta do colégio, esse trabalho com a formação humana, a comunidade escolar compreendeu muito bem o propósito e colocou-se à disposição para auxiliar.

Do mesmo modo que muitas pessoas se colocaram à disposição, inclusive algumas que não faziam parte da comunidade escolar, principalmente nos primeiros dias, o que chegou a causar uma certa dificuldade para essa organização – especialmente nos finais de semana e nas segundas-feiras. Como exemplo desse voluntariado, teve um pai de aluno que enviou um ônibus com funcionários de sua empresa, uma academia organizou um grupo de alunos para auxiliar, além dos estudantes e suas famílias.

Com o passar do tempo foi reduzindo o número de voluntários; a escola organizou-se apenas com os funcionários através da tabela com horários e escala de serviço, uma vez que tinha que manter os atendimentos durante o dia e à noite. Isso porque as famílias que estavam acolhidas no espaço necessitavam de atendimento de maneira permanente. Dentro dessa organização tanto os funcionários como os voluntários trabalharam com escalas de turnos de horários que iam de 4 h para voluntários e de 6 h a 8 h para profissionais da escola, de acordo com a função que estavam realizando. Como narra: “Mas em geral foi supertranquilo, a alimentação, a organização, banho, eles tinham os vestiários, tínhamos chuveiros quentes e tinha revezamento (Voluntário B)”.

A escola enfrentou inúmeros desafios nesse percurso. Era necessário compreender como se daria esse formato de “ajuda”, como se tornar um verdadeiro teto para as famílias acolhidas e, ao mesmo tempo, acolher tantas pessoas com necessidades tão diversas. Naquele contexto, não bastava oferecer apenas alimentação e moradia provisória. O primeiro grande desafio foi entender como organizar a convivência de cerca de 300 pessoas durante um período ainda incerto.

E depois o desafio foi criar esse movimento para que as pessoas não sentissem que estavam num canto, né. Esse diálogo foi importante com as pessoas, com as lideranças que foram surgindo pra organizar oficinas. Tinha oficinas de hora em hora; lá pela terça ou quarta a gente criou uma mini-escola, os profes vinham, a gente organizou uma escala, principalmente para os pequenos, Educação Infantil; daí tinha uma parte só para as crianças, que tinha inflável que alguém conseguiu, brinquedos infláveis então para as crianças que estavam lá com seus pais, organizando atividades de escola assim, tanto de brincadeiras. Algumas para os adultos, cinema a gente montou um projetor, aí eles votaram, escolheram e foi dá um tumulto pra escolher um filme. Oficinas de tricô, barbearia (Voluntário A).

Além disso, havia o desafio de impedir que a situação delicada vivida pelas famílias se transformasse em oportunidade para que outros se beneficiassem em vez de promover ações voltadas, de fato, para auxiliar quem realmente precisava. Esse foi um dos grandes obstáculos enfrentados pela escola ao se transformar em abrigo para essas famílias.

Ressignificando conceitos: a solidariedade também como prática educacional

O que vivemos a partir de maio de 2024 ficará marcado para sempre na memória de todos os gaúchos, independente do nível de envolvimento de cada um; afinal, todos fomos impactados, de forma direta ou indireta, pela pior tragédia da história do Rio Grande do Sul. Além das marcas visíveis que ainda podemos encontrar nos prédios, estradas e ruas, há também feridas internas, seladas na alma, que são mais difíceis de cicatrizar. Mas também há outra força invisível, a da solidariedade, que tomou conta de todos e nos auxiliou na travessia das incertezas.

Nesse contexto, pensar em princípios de solidariedade também é voltar o pensamento para os princípios éticos e de valor humano, ainda mais em momentos de crise coletiva. Ao ser solidário, as pessoas pertencem ao mesmo conjunto, partilhando de interesses, destinos e da mesma história (Silva, 2016). O cenário de emergência que se apresentou durante as enchentes que devastaram todo o estado do Rio Grande do Sul fez emergir em todas as regiões do país o sentimento de solidariedade, que se manifestou de forma concreta nas ações mútuas de ajuda.

Não somente em ações voltadas à doação de alimentos, materiais de higiene, limpeza, entre outros, a ajuda e solidariedade chegaram ao território gaúcho de muitas maneiras e por muitas mãos. Foi emocionante acompanhar essa mobilização em defesa da vida. Durante esse período, esquecemos nossas diferenças e tivemos um só propósito: estender a mão àqueles que mais precisavam. E a escola, como uma instituição que ocupa lugar central na vida das comunidades, revelou-se um dos principais espaços de articulação da solidariedade durante esse período.

Professores, gestores, funcionários e famílias uniram esforços para acolher os desabrigados, organizar doações, preparar refeições e oferecer escuta, tornando visível um potente movimento de empatia e responsa-

bilidade social. A escola, tradicionalmente compreendida como um espaço de ensino-aprendizagem, adquire contornos ainda mais amplos quando inserida em contextos de crise. Ela amplia sua capacidade de intervenção na vida humana.

Assim como refletem Silva e Jung:

[...] a escola permanece como um espaço que perpassa o acolhimento, a transformação, independente se está atuando somente no âmbito escolar ou se vai além, atuando como abrigo, que envolve maiores e infinitas interações que transitam pelo aspecto social, emocional, humanitário [...] (2025, p. 43).

Nesse contexto, a escola torna-se não apenas lugar de formação intelectual, mas também espaço de acolhimento, proteção, mobilização e reconstrução do tecido social, em que ajudar o próximo torna-se muito mais do que uma ação solidária. Diante de situações extremas, como desastres ambientais, conflitos ou emergências sanitárias, o papel social da escola revela-se de forma mais aguda e abrangente. Freire (1996) já dizia que a educação deve comprometer-se com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, cultivando nos educandos valores como respeito, cooperação e engajamento coletivo. Acreditamos que, assim como Freire, a escola ocupou esse espaço social ainda mais potente, sobretudo nesse momento desafiador de nosso estado.

Considerações finais

A escola que emerge dentro dessa realidade na tragédia climática que assolou o estado do Rio Grande do Sul em maio de 2024 escancara não apenas a vulnerabilidade de nossas cidades (115 cidades não possuíam sistema de alerta para esses eventos), mas também exalta a força das redes humanas que se articulam para resistir, acolher e reconstruir. Dentro dessas situações e nesses novos contextos, as escolas emergiram como espaços fundamentais de proteção social, solidariedade e cuidado, surgindo e assumindo um papel que esteve fora de seus limites e suas funções ora ditas tradicionais e reafirmando seu lugar como centro de suas comunidades.

Ao se transformar em abrigos improvisados, as instituições escolares não apenas tiveram que reorganizar seus espaços físicos, mas também mobilizar voluntários e definir estratégias de acolhimento. Do mesmo modo,

essas instituições também tiveram que garantir escuta, presença, segurança e afeto para centenas de famílias que fizeram de muitas escolas suas casas, ainda que de forma temporária.

Nesse cenário, o acolhimento e o cuidado com o outro foram fundamentais para garantir o atendimento mínimo daqueles que viram o trabalho de uma vida toda ser levado pela enxurrada. Para quem viveu essa triste página de nossa história segue viva a lembrança que a escola nos ensinou mais do que as matérias regulares, tais como: matemática, português, física; por exemplo, ela amplificou nosso sentido de humanidade.

Reconhecemos que a experiência das escolas-abrigo durante as enchentes de 2024 evidenciou a potência da educação em contextos de emergência, revelando a capacidade das comunidades escolares de ressignificar seus papéis e transformar a dor coletiva em aprendizado, solidariedade e esperança.

Referências

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Educação em situações de emergência: desafios e possibilidades. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **Educação em contextos de emergência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 55-72.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

CORTINA, Adela. **Cidadãos do mundo**: para uma teoria da cidadania. São Paulo: Loyola, 2005.

DEFESA CIVIL DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Relatório situacional – enchentes RS 2024**. Porto Alegre: Defesa Civil RS, 2024. Disponível em: <https://defesacivil.rs.gov.br>. Acesso em: 18 set. 2025.

DEFESA CIVIL DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Balanco enchentes RS**. Boletim de 20/08/2024. Disponível em: <https://www.estado.rs.gov.br/defesa-civil-atualiza-balanco-das-enchentes-no-rs-20-8>. Acesso em: 29 out. 2025.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.
- INFANTE, Francisca. A resiliência como processo: uma revisão da literatura recente. **Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas**, p. 23-38, 2005.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.
- PEREIRA, Thiago Ingrassia. **A enchente como situação-limite e a educação libertadora como inédito viável**: ensaios freirianos. 1. ed. Porto Alegre: Cirkula, 2024.
- SACCOMORI, Camila. Tragédia climática no Rio Grande do Sul reconfigura o papel das escolas: enchentes transformaram escolas em abrigos, com gestores e professores trabalhando como voluntários e salas de aula servindo como quartos para famílias que perderam suas casas. **Porvir**, 5 jun. 2024. Disponível em: <https://porvir.org/tragedia-climatica-rs-papel-das-escolas/>. Acesso em: 13 out. 2024.
- SILVA, Jane Ciambele Souza da. **Solidariedade e fortalecimento da resiliência comunitária em situação de desastre**: O caso do Bairro de Mãe Luíza, Natal-RN. 2016.
- SOUZA, José Edimar de (org.). **Escola e crise climática no Rio Grande do Sul**: as enchentes de 2024. São Leopoldo, RS: Oikos, 2025.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.
- UNICEF. **Educação em situações de emergência**: guia para professores. Brasília: UNICEF Brasil, 2010.

5

Entre a lama e a memória: as perdas simbólicas de uma escola atingida pela enchente em maio de 2024

Daiane Ribas Ramos¹

José Edimar de Souza²

Uma inspiração e uma expiração ...

Que belo dia! – Exclamo, assim que surge no horizonte mais uma semana de aula. Apesar do céu cinza e da previsão de chuva, as crianças coloreem minhas paredes com seus cartazes e trazem vida aos corredores cada vez que passam correndo. Suas vozes ecoam como uma verdadeira melodia. Posso sentir as mais diversas sensações, como a língua que saliva pelo cheiro da comida sendo feita na cozinha, como a alegria do aprendizado, mas também o frio da barriga de um primeiro amor. Assim como uma orquestra, cada pessoa dentro do meu território desempenha suas funções em perfeita harmonia.

Há momentos em que a existência mundana nos pega desprevenidos. É deste modo que ocorre na segunda-feira, 29 de abril de 2024. Na tarde desse dia, experimento um novo sentimento. O medo. Pouco tempo depois da chegada, minhas crianças são obrigadas a retornar para suas casas com suas famílias e se abrigar em algum lugar seguro, a segurança a qual eu não consigo ofertar naquele instante. As águas do rio, que sempre fazem boa vizinhança, sem pedir licença, me atingem e arrastam consigo as carteiras, os livros e até as paredes. Não houve tempo em anunciar a ruína...

¹ Mestranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Especialista em Educação Física Escolar e Educação Especial. Licenciada em Educação Física. E-mail: dramos@ucs.br.

² Doutor em Educação. Professor e pesquisador do Programa de Pós-graduação em Educação e em História da Universidade de Caxias do Sul – UCS. Coordenador do projeto de pesquisa financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS), processo número: 24/2551-0002127-2, intitulada *Histórias da escola: modos de recompor identidades em contextos de desastres climáticos*. E-mail: jesouza1@ucs.br.

Ainda sinto as gotas de chuva escoarem pelo meu telhado, assim como os grãos de areia na ampulheta vão medindo a passagem do tempo. E faz tempo que chove. Faz tempo que minhas quinquilharias estão submersas em meio à água e à lama. Resistirá minha ruína para ser aquecida pelo sol novamente?

A água recua, vejo e sinto as pessoas indo e vindo. Portam consigo uma dor, uma perda. Elas adentram nos ambientes, e ouço os estilhaços sobre o solo se partir em mais pedaços. O cheiro é horrível. Tentam de toda forma retirar a lama que está aqui dentro com baldes e rodos, procurando encontrar o que restou, se é que restou algo.

Não me sinto bem. E uma aflição toma forma em meu ser. Quanto mais mexem, mais os estragos surgem à superfície. Do que a enxurrada não leva fica como um testemunho do que aqui acontece. Agora chegam indivíduos usando um traje que por ora não reconheço, mas carregam consigo uma expressão séria. Falam em números, cálculos, expressões matemáticas para contabilizar a catástrofe. Tento compreender, nada entendo.

Me preocupo. Onde estão minhas crianças? Sinto pressa em vê-las. Sinto pressa em ouvir seu canto, suas risadas e suas inquietações. Será que nos encontraremos novamente?

Saio para o exterior do prédio; difícil reconhecer o local onde supostamente ficava o jardim. Há escombros por cada metro quadrado desse lugar. As árvores frutíferas e as flores estão inclinadas em um verdadeiro gesto de reverência à potência da água. Vou até a entrada da escola, toco no portão de ferro embarrado e com inúmeros galhos presos a ele. Ouço seu ranger no movimento de fechar. O local que deveria permanecer sempre aberto para os encontros agora se fecha por tempo indeterminado.

A primeira narrativa apresentada neste capítulo assume uma forma poética em que o espírito de uma escola atingida pela força das águas relata o que ali se passou. No entanto, não se trata de uma história isolada: o episódio reflete uma realidade compartilhada por inúmeras instituições de ensino afetadas pelas enchentes de maio de 2024 no estado do Rio Grande do Sul.

Dessa forma, este capítulo propõe refletir sobre as perdas simbólicas provocadas pelas enchentes de 2024, tomando como referência a experiência da Escola Maria Saturnina Ruschel em Feliz (RS) e buscando compreender como o desastre afetou sua memória institucional.

Nesse período, segundo os dados do relatório dos *Impactos das Chuvas e Cheias Extremas no Rio Grande do Sul – maio de 2024* (Emater, 2024), em

algumas localidades choveu mais de seiscentos milímetros em menos de dez dias, ocasionando o encharcamento do solo, alagamentos, deslizamentos e elevação dos níveis do sistema fluvial. Dos 497 municípios gaúchos 481 sofreram diretamente os impactos desse evento climático.

Famílias inteiras viram suas casas, construídas com muito esforço, serem submersas ou arrastadas pela força da correnteza. As perdas foram além do material – muitas pessoas enfrentaram a angustiante realidade de ter seus entes levados pela enxurrada. Aqueles que sobreviveram foram rapidamente encaminhados para os abrigos improvisados. A todo momento, as emissoras de televisão capturavam as imagens de resgates realizados por helicópteros, *jet skis* e canoas.

A tragédia estendeu-se por todos os setores: houve a perda de safras inteiras de plantio, morte de inúmeros animais e a infraestrutura do estado foi severamente comprometida: pontes desabaram e deslizamentos de terra bloquearam estradas, isolando comunidades e dificultando o acesso aos suprimentos essenciais. Acrescenta-se a isso a falta de energia elétrica e de água potável, as quais agravaram ainda mais a situação, transformando o cotidiano em uma luta pela sobrevivência.

A Escola Maria Saturnina Ruschel e o contexto da enchente

No contexto educacional, os efeitos foram igualmente calamitosos. De acordo com a avaliação dos *Efeitos e impactos das inundações no Rio Grande do Sul* (Suarez; Bello; Campbell, 2024, p. 79):

Estima-se que ao menos 992 escolas e universidades sofreram algum tipo de dano em suas infraestruturas, mobiliários, equipamentos e materiais, com 433 registrando danos mais sérios e 41 consideradas totalmente inoperantes. Devido à suspensão generalizada das aulas em função das inundações, quase a totalidade dos 2,9 milhões de alunos sofreu algum nível de perda educacional, resultando em um total de 79,8 milhões de horas-aula não ministradas.

A crise climática pode ser compreendida como o agravamento dos fenômenos meteorológicos extremos e seus impactos socioambientais. De acordo com Souza (2024), a principal razão para o agravamento e a severidade dessas manifestações está relacionada à mudança global do clima, que pode decorrer tanto de processos naturais como da ação humana, a qual tem acelerado significativamente tal dinâmica, modificando as condi-

ções do planeta. Como ressalta a autora, “os seres humanos, ao realizarem suas atividades, interferem e têm a capacidade de provocar alterações importantes” (Souza, 2024, p. 20).

Segundo Barcellos (2022), os desastres climáticos estão sendo considerados um dos maiores desafios da sociedade contemporânea, manifestando-se por meio de ondas de calor, escassez de água, inundações, deslizamentos de terra e processos de desertificação, entre outros.

No Rio Grande do Sul, devido à extensa rede hidrográfica e à frequência de períodos de chuvas intensas, registra-se um histórico marcado por inundações, que afetam de maneira significativa tanto áreas urbanas como rurais. Com um clima subtropical úmido, o estado apresenta elevada vulnerabilidade a eventos extremos, que ao longo do tempo têm moldado não apenas a paisagem natural, como também o cotidiano de sua população. Grande parte dessas inundações está associada ao fenômeno El Niño, responsável por intensificar as chuvas no sul do Brasil. Os efeitos são especialmente notados nas bacias dos rios Jacuí, Taquari, Caí, Sinos e Gravataí, onde a elevação rápida do nível da água frequentemente desencadeia enchentes (Fiocruz, 2024).

As enchentes afetam o cotidiano escolar, ambiente entendido por Souza (2024) como um local que representa construção, possibilidade, encontros, reflexões, elaborações individuais e coletivas, aprendizados e evoluções. Quando a escola é atingida por um desastre ambiental, não se perde apenas um prédio ou um conjunto de salas de aula: perdem-se também documentos históricos, recursos pedagógicos e rotinas que garantem a continuidade do direito à educação.

As escolas localizadas dentro de áreas passíveis de inundação enfrentam interrupções significativas e que comprometem a continuidade da educação de milhares de alunos, além de suas rotinas, sua segurança e a dos funcionários. A existência dessas instituições em zonas vulneráveis a desastres traz preocupações sobre a infraestrutura existente e sua preparação para o enfrentamento dessas adversidades.

Nesse sentido, tornam-se imprescindíveis esforços imediatos para restaurar o acesso à educação, além da necessidade de que se tenha um planejamento a longo prazo para a construção de escolas em locais seguros e a implementação de estratégias de resiliência a enchentes, tais como: a revisão e o reforço das estruturas físicas das instituições escolares e o

desenvolvimento de programas educacionais que incluam a educação sobre desastres, visando preparar os educandos para futuros eventos adversos (Fiocruz, 2024).

Vieira (2024) afirma que alguns dos problemas mais severos que decorrem das mudanças climáticas são o fechamento em massa das escolas, as perdas de aprendizagem e os impactos sobre a saúde dos estudantes e funcionários. Adicionalmente, os efeitos das mudanças climáticas na educação tornam-se uma ameaça para a economia, já que o fechamento total ou parcial das escolas, associado às emergências diversas tais como enchentes, ciclones, entre outros, guarda relação direta com a transformação de seu espaço físico, que pode não apenas sofrer danos transitórios ou permanentes, como também servir de abrigo para as vítimas desses fenômenos.

De acordo com Pereira (2024), uma escola fechada é uma adversidade maior do que os conteúdos do ano letivo. Essa situação causa desconforto familiar e a fragilização de apoios importantes nas áreas de alimentação, esporte e sociabilidade. O autor prossegue dizendo que

[...] as águas apenas nos mostraram, mais uma vez, que o descaso com a estrutura escolar tem um alto preço em vários aspectos. A falta de prioridade a uma área tão sensível como a educação aparece não só como consequência, mas também, em certo sentido, é causa de desastres ambientais (Pereira, 2024, p. 38).

No âmbito material, os danos costumam ser imediatos e visíveis, uma vez que a estrutura física da escola recebe água e lama. Móveis arrastados, livros e equipamentos eletrônicos se deterioram, os arquivos escolares são destruídos. Esses documentos, que compõem a memória institucional e comunitária, desaparecem em poucas horas de enchente, ocasionando a perda de um patrimônio histórico que carrega consigo a identidade da comunidade escolar. Além disso, quando a escola é interditada, ocorrem prejuízos pedagógicos, pois as aulas são suspensas por semanas ou meses, comprometendo o calendário letivo e impossibilitando o cumprimento da carga horária obrigatória.

Os danos estendem-se também ao social e emocional, já que a escola também é um local de sociabilidade e construção de vínculos. Na esfera emocional, quando a enchente invade o espaço escolar, as crianças e adolescentes perdem temporariamente esse ambiente de socialização, o

que acarreta sentimentos de isolamento, insegurança e descontinuidades. Quanto aos funcionários e professores, estes enfrentam dificuldades para retornar às suas atividades em meio a tantas perdas. O trauma vivido pela comunidade escolar desestabiliza a rotina e torna-se uma ruptura de difícil reparação.

Escolas foram fortemente atingidas pelas águas. Uma escola fechada na comunidade é sinônimo de ausência de sociabilidade, que é algo responsável pelos laços sociais que a configuram. Escolas destruídas são espaços de memórias e convites à reconstrução. Nesse contexto, conteúdos curriculares se transformam em peças burocráticas, pois é preciso recriar espaços, tempos e relações que não cabem nas oficialidades de plantão. Provas e trabalhos ficam pequenos diante do desafio de ser aprovado(a) na vida, de não reprovar na luta diária que a enchente aprofundou (Pereira, 2024, p. 38).

No plano institucional, as enchentes revelam lacunas graves, pois, embora existam legislações e políticas públicas que reconheçam a necessidade de adaptação da educação aos riscos climáticos, a realidade mostra que a maioria das escolas não possui planos de contingência, rotas de evacuação ou protocolos para a preservação de seus arquivos e materiais pedagógicos (Cemaden, 2024), ou seja, a cada desastre repete-se o ciclo de perdas.

Na localidade de Feliz, o rio Caí ultrapassou níveis históricos e invadiu o prédio da Escola Maria Saturnina Ruschel. A escola, fundada em 1903, constitui um marco na educação pública da cidade, abrigando mais de um século de histórias e experiências, formando várias gerações de estudantes.

Desde o início dos anos 1990, a escola funciona em um novo prédio, localizado na área central do município. A sede atual está situada em uma região valorizada, próxima ao Centro de Tradições Gaúchas Rancho Feliz e ao Parque Municipal – o qual abriga a maior tirolesa da América Latina. O prédio está posicionado em frente ao rio Caí, que integra a paisagem urbana, mas que também representa um risco permanente, especialmente diante do aumento da frequência dos eventos climáticos extremos.

Em maio de 2024, as águas permaneceram por dias no interior da escola. As perdas materiais e os efeitos da enchente provocaram um abalo profundo na comunidade escolar, já que o prédio ficou interditado por mais de dois meses, interrompendo o vínculo cotidiano com o espaço

educativo. As salas de aula reviradas, os brinquedos quebrados e os documentos históricos dissolvidos pela umidade carregavam consigo não apenas os rastros da destruição física, mas também a desorganização simbólica de uma memória institucional construída ao longo dos anos. A Escola Maria Saturnina Ruschel como espaço coletivo passou, então, a carregar as marcas de uma ruptura. A enchente dissolveu registros que contavam a história de mais de um século de trabalho educativo – memórias de professores, alunos, projetos e conquistas que compunham o tecido identitário da instituição.

Compreender esses impactos exige uma abordagem que vai além dos danos físicos à estrutura escolar, conforme aponta Magalhães:

[...] a história de uma instituição educativa não constitui uma abordagem descritiva ou justificativa da aplicação de uma determinada política educativa, como também se não confina à relação das instituições com o seu meio envolvente. Compreender e explicar a realidade histórica de uma instituição educativa é integrá-la de forma interactiva no quadro mais amplo do sistema educativo e nos contextos e circunstâncias históricas, implicando-a na evolução de uma comunidade e de uma região, seu território, seus públicos e zonas de influência (Magalhães, 2007, p. 70).

Pensar a escola como espaço de memória implica reconhecer que ela é mais do que um local de ensino: é um território simbólico onde se inscrevem experiências, vínculos e valores coletivos. Maurice Halbwachs (2013) compreende a memória como um fenômeno social, sustentado por grupos que lhe conferem sentido. Assim, a memória individual só existe ancorada na memória coletiva – nas referências e nos marcos compartilhados por uma comunidade.

Nesse sentido, o *Livro do Histórico da E.E.E.F. Maria Saturnina Ruschel* constitui um testemunho dessa memória coletiva, o qual reuniu a biografia da patrona da instituição, fotografias e narrativas de diferentes gerações de estudantes e professores. Esse conjunto de memórias revela modos de viver e conviver, práticas pedagógicas, festas comemorativas e tradições que foram construídas e ressignificadas ao passar dos anos.

Imagem: Livro do Centenário da Escola Maria Saturnina Ruschel



Fonte: Os autores (2025).

Hoje, o exemplar traz impressas as marcas da enchente. As páginas, antes lisas, adquiriram a textura da lama, incorporando em sua materialidade os vestígios da tragédia. Ao folheá-lo, somos convidados a revisitar a história da escola quase desfeita pela lama, mas também reafirmada pela resistência da comunidade diante da adversidade. O livro, que outrora simbolizava a celebração de um centenário, transforma-se agora em artefato da força e da persistência de uma instituição que insiste em continuar existindo.

Considerações finais

Quando as águas retornam a seu curso natural, revelam não apenas os destroços, mas também uma comunidade que sustenta a educação como prática social. Entre a lama e a edificação física permanece a memória. Os gestos de limpeza e de recuperação de arquivos expressam o esforço coletivo para manter viva a lembrança e a função social da instituição educativa.

Torna-se necessário compreender o valor simbólico que uma escola carrega: nela se guardam histórias, identidades, afetos e trajetórias. Assim, quando ocorre a destruição de uma escola, instaura-se também uma ferida social e cultural.

A Escola Maria Saturnina Ruschel, ao ter as páginas de seu livro histórico borradas pela lama, reafirma-se como guardiã de uma memória viva. Suas laudas marcadas pela enchente não representam o fim, mas um novo início, a resistência de uma história que se transforma e continua a ensinar.

Referências

- ASSOCIAÇÃO RIO-GRANDENSE DE EMPREENDIMENTOS DE ASSISTÊNCIA TÉCNICA E EXTENSÃO RURAL – EMATER/RS (Governo do Estado do Rio Grande do Sul). Secretaria de Desenvolvimento Rural (SDR) (org.). **Impactos das chuvas e cheias extremas no Rio Grande do Sul em maio de 2024**. 2024. Disponível em: <https://www.estado.rs.gov.br/upload/arquivos/202406/re-latorio-sisperdas-eventoenchentes-em-maio-2024.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2025.
- BARCELLOS, Christovam *et al.* (org.). **Mudanças climáticas, desastres e saúde**. Manguinhos, RJ: Editora Fiocruz, 2022.
- CENTRO Nacional de Monitoramento e Alertas de Desastres Naturais. **Educação em clima de riscos de desastres**. Centro Nacional de Monitoramento e Alertas de Desastres Naturais. reimp. revisada – São José dos Campos, SP: Cemaden, 2024.
- FIOCRUZ. As inundações no Rio Grande do Sul, impactos imediatos e suas possíveis consequências sobre a saúde da população. 2024.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2013.
- MAGALHÃES, Justino. A construção de um objecto do conhecimento histórico. Do arquivo ao texto: a investigação em história das instituições educativas. **Educação Unisinos**, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 69-74, 2007.

MAGALHÃES, Justino. Municípios e história da educação. **Cadernos de História da Educação**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 9-20, 2019.

SOUZA, José Edimar de. Educação e os fenômenos climáticos no RS, Brasil (2024): rotas para mapear as escolas-abrigo. In: REIS, Thiago S.; FERREIRA, Maria (org.). **Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas**. Porto: Editora Cravo, 2025. p. 770-780.

SOUZA, Matilde de. **Política Ambiental Global e o Brasil**. [S. l.: s. n.], 2024.

6

Impactos da enchente no Instituto Estadual de Educação Paulo Freire, São Sebastião do Caí (RS), 2024

Fernanda Rodrigues Zanatta¹

Mas chuva, se excessiva,
mata, inunda casas, estronda
cargas de velhas nuvens,
afoga e é como as enchentes
roem a sombra de meu povo,
em tambor bate a fome.
E o desastre não socorre
a imberbe vida.
(Carlos Nejar, 2024)

Considerações iniciais

A poesia de Carlos Nejar (2024) permite-nos compreender o quanto a força da natureza e das águas pode impactar de forma cruel a vida das pessoas. Um exemplo disso é o ano de 2024, que ficará para sempre na memória e na história do Rio Grande do Sul (RS), no qual ocorreu uma das maiores catástrofes do estado: uma enchente devastadora. Os impactos foram muitos em todas as áreas e espaços.

De acordo com Souza (2025, p. 9):

Os municípios passaram por esse grave problema ambiental e climático, o que afetou cerca de dois milhões de pessoas. Dentre os municípios que mais foram afetados pelas enchentes estão: Bento Gonçalves, Canoas, Caxias do

¹ Doutoranda e Mestra em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como bolsista PROSUC/CAPES. Graduação em Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio do Sinos UNISINOS. Professora das redes estadual e municipal de ensino no município de Barão. Membro do GRUPHEIM (Grupo de Pesquisa em História, Imigração e Memória. E-mail: frzanatta@ucs.br.

Sul, Encantado, Gramado, Lajeado, Muçum, Novo Hamburgo, Porto Alegre, Santa Maria, São Leopoldo, São Sebastião do Caí, entre outros.

Diante disso, neste estudo analiso quais foram os impactos da enchente ocorrida em maio de 2024, no Instituto Estadual de Educação Paulo Freire (IEEPF) em São Sebastião do Caí (RS), município localizado no Vale do Caí e banhado pelo rio Caí. O Instituto Estadual de Educação Paulo Freire – assim como toda a cidade – foi fortemente atingido pelas cheias ocorridas em setembro de 2023 e mais ainda pelas cheias ocorridas em 2024 – uma das maiores da história do RS. Em maio de 2024, o rio Caí atingiu o nível recorde de 17,60 metros, causando danos ainda mais severos à instituição, que se tornou um símbolo da destruição e da subsequente reconstrução da rede educacional gaúcha.

Figura 1: IEE Paulo Freire na enchente de 2024



Fonte: Acervo pessoal de Vanessa Radke Padilha (2024).

Assim como em tantos outros espaços educativos, o IEEPF evidencia os impactos que os eventos climáticos extremos vêm causando na educação e na estrutura escolar.

Para este estudo foi realizada uma pesquisa documental a partir da análise de notícias e comunicados oficiais do governo do Estado do Rio Grande do Sul e da imprensa referentes ao período das cheias ocorridas em novembro de 2023 e, principalmente, as inundações de 2024, bem como as subsequentes ações de recuperação da escola. Ainda foi realizada uma entrevista com a então diretora da instituição, Vanessa Radke Padilha, então gestora no período da enchente.

Em São Sebastião do Caí, o rio corta a cidade, e as cheias já fazem parte de sua história. A escola está situada próxima às margens ou próxima ao rio Caí, o que facilita o risco de inundações quando o nível da água sobe. O clima vem demonstrando muita instabilidade, o que colabora com as crises climáticas recentes, como esclarece Souza (2025, p. 7): “A última década do século XXI tem apresentado características climáticas adversas ao meio ambiente e produzido fenômenos cada vez mais violentos: enchentes, ciclones, calor prolongado”. Desde os últimos dois anos, a escola já vinha sendo atingida com mais frequência. Em menos de um ano ocorreram três alagamentos. Só em 2023 foram duas cheias, como esclarece Beta (2024, não paginado):

Na enchente de novembro de 2023, a escola foi tomada por 40 centímetros de água, causando muitas perdas, como a biblioteca. Na catástrofe de maio, somente o telhado da escola ficou visível, causando perdas significativas como laboratórios, mobiliário, documentos de estudantes e os livros que haviam sido doados desde a enchente anterior.

Diante disso, a direção da escola já estava se preparando para tentar proteger seu patrimônio, elevando os bens, por exemplo, a fim de evitar perdas, conforme relata a então diretora: “Como a escola já tinha sido atingida pela enchente de 2023 e como não temos segundo piso, então o que a gente poderia ter feito era apenas erguer tudo o mais alto possível, pois prevemos que seria a mesma altura de 2023. Mas foi muito maior” (Vanessa, 2025)².

² PADILHA, Vanessa Radke. [Entrevista cedida a] Fernanda Rodrigues Zanatta. São Sebastião do Caí, 09 de novembro de 2025.

A Figura 2 mostra como ficaram as salas após o nível da água ter descido.

Figura 2: IEE Paulo Freire na enchente de 2024



Fonte: Acervo pessoal de Vanessa Radke Padilha (2024).

Em sua fala, Vanessa menciona a enchente de 2023, que foi alta, porém a de 2024 foi mais grave. A água ultrapassou a altura das portas, atingindo quase dois metros no interior do prédio, o que impossibilitou retirar bens ou protegê-los. Os impactos das enchentes ocorridas no período entre

2023 e 2024 – com ênfase no episódio mais severo de maio de 2024 – na infraestrutura e na comunidade escolar do IEEPF foram inesquecíveis para quem vivenciou a tragédia.

Conforme se acompanhou no RS, foram dias de angústia, sofrimento, trabalho e preocupação até a água dar trégua e começar a baixar. Foram múltiplos eventos de alagamento em um curto espaço de tempo. Em menos de um ano ocorreram três eventos graves entre 2023 e 2024.

Quanto ao nível de água, na enchente de maio de 2024 chegou a cerca de dois metros de altura, superando as portas dos prédios da instituição. As consequências dos danos materiais trouxeram inúmeros e extensos estragos, que incluíram: infiltração e danos estruturais graves em paredes, pisos e coberturas; perda total de mobiliário (mesas, cadeiras, armários) e equipamentos (computadores, televisores, eletrodomésticos); perda de documentos, livros e materiais didáticos; acúmulo generalizado de lama e detritos em todas as áreas alagadas. Vanessa³ (2025), ao lembrar o momento, diz que foi um “cenário de terror”.

Quando foi possível acessar a escola novamente, o cenário foi desolador: lama por todo lado, móveis destruídos, equipamentos estragados e documentos perdidos foram parte dos danos relatados. A diretora relata que “só sobraram classes e cadeiras (algumas). Toda a rede elétrica foi danificada. A parte predial também não foi danificada. Demais, eletrônicos e mobiliário foi perdido tudo” (Vanessa, 2025).

O resultado foi uma escola com a estrutura física comprometida: instalações elétricas danificadas, pisos e portas precisaram ser substituídos, a pintura precisou ser refeita e a cobertura trocada. Mas, antes de entrar na escola, Vanessa (2025) relata: “Durante três dias não entramos na escola para a água baixar. Depois foi colocar entulhos pra fora, fazer a limpeza. Ficamos um mês só na limpeza”.

A diretora lembra o quão difícil foi retornar à escola e encontrá-la naquela situação de destruição, de perda. A situação da escola era a mesma no entorno: casas e comércios dos arredores destruídos. A cidade estava destruída.

³ Neste estudo, optei por citar as falas da entrevistada referenciando a autora pelo primeiro nome.

As pessoas procuravam ajudar-se, mas era um recomeço difícil. Havia sobrado pouco, conforme recorda Vanessa Radke Padilha (2025): “Somente o prédio permaneceu. A elétrica foi toda refeita. Perdemos 90% de toda a documentação. Fora eletrodomésticos da cozinha e máquina da parte administrativa. A enchente atingiu 1,80m dentro da escola; não sobrou muita coisa”.

Além da questão estrutural, a comunidade escolar também foi fortemente impactada. A rotina escolar de alunos, professores e funcionários foi impactada não só emocionalmente, como financeiramente por conta das perdas que cada um sofreu. Muitos servidores também perderam suas casas ou foram afetados pessoalmente. O impacto das enchentes extrapolou o físico (Figura 3), porém trouxe consequências que também acabaram afetando profundamente a comunidade escolar.

Figura 3: IEE Paulo Freire na enchente de 2024



Fonte: Acervo pessoal de Vanessa Radke Padilha (2024).

Sobre esse episódio, muitas pessoas se solidarizaram. Vanessa (2025) lembra: “Recebemos muitos voluntários de fora para ajudar”. Nesse período, as aulas foram suspensas novamente: “Os alunos ficaram dois meses sem poder vir à escola”, recorda Vanessa (2025).

A instituição não apresentava as mínimas condições para garantir a continuidade do processo escolar com dignidade e segurança, por isso as atividades letivas foram interrompidas. Para além da escola, muitos alunos, professores e funcionários também haviam sido impactados em suas residências, e a escola também servia como espaço de acolhimento.

A comunidade escolar manifestou o desejo de “retomar” não apenas as aulas, mas também a sensação de “normalidade” de antes, isto é, voltar a um ambiente escolar que transmitia segurança e pertencimento.

Sobre a experiência que viveu como diretora, Vanessa (2025) lembra que “não foi boa, não desejo isso para ninguém”. A memória não guarda boas recordações desse momento. Vanessa hoje atua em outra instituição e conta sobre sua saída da escola: “Eu como diretora saí de lá porque cada vez que chove mais de dois dias entro em pânico. Tem uma professora que está até hoje de licença-saúde porque perdeu a casa, entrou em depressão. Teve outra funcionária que também perdeu a casa, mas ainda conseguiu seguir” (Vanessa, 2025).

A história da enchente na escola ficou marcada e trouxe grandes lições. Na rede estadual, a instituição virou um símbolo de resiliência: apesar das adversidades e das diversas cheias do rio, a comunidade escolar seguiu seu compromisso com a educação. Muitos reparos precisaram ser feitos para a escola voltar a funcionar, conforme demonstra a Figura 4.

Figura 4: Excerto de matéria publicada no jornal *Correio do Povo*
[Edição digital]



Fonte: Correio do Povo (2025, não paginado).

A situação evidencia a necessidade de infraestrutura resistente frente a desastres ambientais, além de planejamento de contingência e gestão de riscos em escolas localizadas em regiões vulneráveis. Outro ponto importante a ser considerado é que a recuperação estrutural é só parte do processo – lidar com o impacto emocional, reorganização pedagógica e reintegração dos estudantes é crucial. De acordo com as notícias publicadas no *site* oficial do Governo Estadual do Rio Grande do Sul (2024; 2025), foram realizados investimentos para recuperar a infraestrutura escolar.

Apesar de o governo ter investido na recuperação da escola em duas fases diferentes – recuperação emergencial e obras complementares –, Vanessa (2025) destaca as dificuldades enfrentadas na gestão ao dizer que “foi difícil e até onde eu sei tem muita coisa que precisa ser feita na escola ainda”.

O Instituto Estadual de Educação Paulo Freire sofreu perdas materiais e deixou graves consequências emocionais significativas devido às enchentes recordes de 2023 e 2024. O engajamento, especialmente o comunitário, possibilitou a recuperação da escola e o retorno das aulas. O Instituto representa um estudo de caso emblemático dos danos catastróficos e dos complexos processos de reconstrução pós-enchente.

Embora os desafios iniciais tenham exposto a dependência de doações privadas e a insuficiência de verbas imediatas, o caso do IEEPF revela a vulnerabilidade das instituições educacionais situadas em áreas de risco e a necessidade contínua de preparo e investimento em resiliência climática.

Referências

CORREIO DO POVO. Iniciada segunda etapa das obras no Instituto Paulo Freire, em São Sebastião do Caí: símbolo da reconstrução estadual após as enchentes, a escola recebeu a cerimônia de abertura do ano letivo. **Correio do Povo**, 25 fev. 2025. Disponível em: <https://www.correiodopovo.com.br/noticias/ensino/iniciada-segunda-etapa-das-obras-no-instituto-paulo-freire-em-sao-sebastiao-do-cai-1.1582942>. Acesso em: 14 nov. 2025.

MARQUES, Hemelly. Escola estadual enfrenta desafios após passar por três enchentes em oito meses. **Beta Redação**, 27 jun. 2024. Disponível em: <https://www.betaredacao.com.br/escola-estadual-enfrenta-desafios-apos-passar-por-tres-enchentes-em-oito-meses/>. Acesso em: 14 nov. 2025.

MELLO, Susi. São Sebastião do Caí busca se reerguer, mas ainda carece de sistema de proteção. **Portal ABC Mais**, 2025. Disponível em: <https://www.abcmais.com/brasil/rio-grande-do-sul/sao-sebastiao-do-cai-busca-se-reerguer-mas-ainda-carece-de-sistema-de-protecao/>. Acesso em: 14 nov. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. **Estado investiu R\$ 1 milhão para recuperar as instalações do Instituto Estadual de Educação Paulo Freire**. Governo do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 13 fev. 2025. Disponível em: <https://obras.rs.gov.br/estado-investiu-r-1-milhao-para-recuperar-as-instalacoes-do-instituto-estadual-de-educacao-paulo-freire>. Acesso em: 14 nov. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. **Governador visita São Sebastião do Caí e acompanha trabalhos para restabelecer serviços à população.** Governo do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 16 maio 2024. Disponível em: <https://www.estado.rs.gov.br/governador-visita-sao-sebastiao-do-cai-e-acompanha-trabalhos-para-restabelecer-servicos-a-populacao>. Acesso em: 14 nov. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. **Governo celebra início do ano letivo em escola de São Sebastião do Caí recuperada após enchentes de 2023 e 2024.** Governo do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2025. Disponível em: <https://www.estado.rs.gov.br/governo-celebra-inicio-do-ano-letivo-em-escola-de-sao-sebastiao-do-cai-recuperada-apos-enchentes-de-2023-e-2024>. Acesso em: 14 nov. 2025.

SÃO SEBASTIÃO DO CAÍ (Município). **Prefeitura de São Sebastião do Caí recebe governador Eduardo Leite para abertura do ano letivo em escola recuperada após enchentes.** São Sebastião do Caí, 14 fev. 2025. Disponível em: <https://www.saosebastiaodocai.rs.gov.br/site/2025/02/14/prefeitura-de-sao-sebastiao-do-cai-recebe-governador-eduardo-leite-para-abertura-do-ano-letivo-em-escola-recuperada-apos-enchentes/>. Acesso em: 14 nov. 2025.

SOUZA, José Edimar de (org.). **Escola e crise climática no Rio Grande do Sul: as enchentes de 2024.** São Leopoldo: Oikos, 2025. 186 p. Disponível em: <https://oikoseditora.com.br/obra/index/id/1496>. Acesso em: 14 nov. 2025.

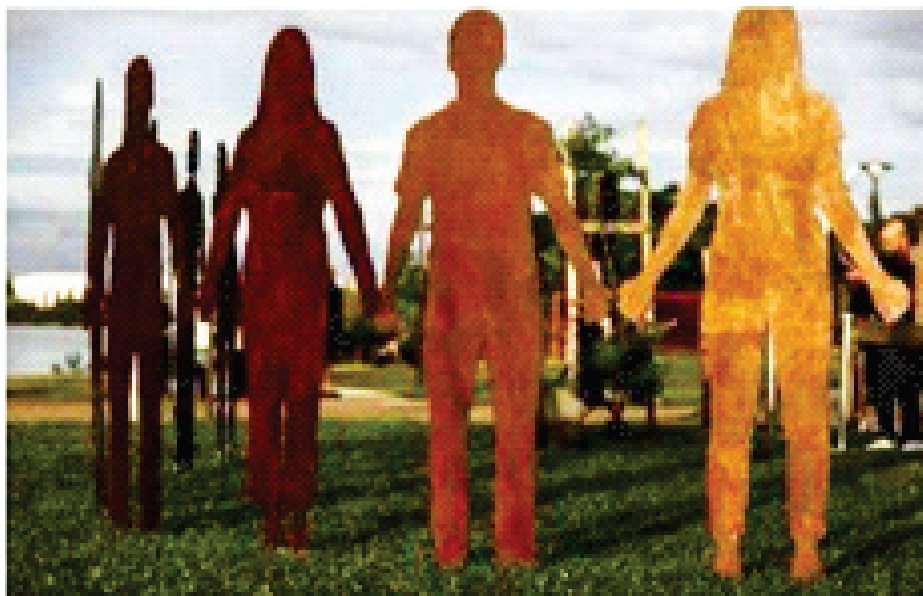
7

Marcas da água: (re)existir na escola do campo

Elise Testolin de Abreu¹
Lucila Guedes de Oliveira²

Considerações iniciais

Figura 1: Monumento aos Voluntários Anônimos



Fonte: Franco; Siron, 2024.

¹ Mestra em Educação (UCS); Docente da RME de Caxias do Sul. E-mail: elise.testolin.de.abreu@edu.caxias.rs.gov.br.

² Doutora em Educação (UCS); Docente da RME Farroupilha, Caxias do Sul e Universidade de Caxias do Sul. E-mail: lgolivei@ucs.br

Homens e mulheres de mãos dadas, esculpidos em tamanho real, guardam a memória das práticas de humanidades, carregando a simbologia da solidariedade, das experiências humanas colaborativas durante as enchentes vividas em 2024 no Rio Grande do Sul. A obra monumental³ expressa o olhar do artista Siron Franco (1947) à emergência climática e tem na figura humana a força do trabalho marcada pelo tempo; e por essas figuras constituírem-se por múltiplas identidades, o artista convida-nos a refletir sobre o tempo, sobre as individualidades/coletividades como resposta à crise da mudança climática.

Nos últimos tempos, os desastres naturais têm acontecido com maior frequência, aumentando as discussões sobre os impactos gerados. As chuvas intensas e as enchentes afetaram cerca de 2,3 milhões de pessoas em 471 municípios do Rio Grande do Sul, deixando quase 200 vítimas fatais, além de marcas visíveis e invisíveis.

Nesse contexto, Caxias do Sul – localizada no nordeste do estado, a uma altitude de 817 metros, a maior cidade da Serra Gaúcha e a segunda mais populosa com aproximadamente 523 mil habitantes, superada apenas pela capital Porto Alegre – está entre os municípios atingidos pelas fortes chuvas e enchentes de maio de 2024. Um dos seus distritos mais afetados foi Vila Cristina, localizado no Vale do Rio Caí. Sua topografia é formada por um vale profundo entre cadeias de montanhas que alcançam uma altitude média de 500 metros. A economia da região está centrada no cultivo de hortifrutigranjeiros e vitivinicultura. Vila Cristina pertence à região sul do município, a uma distância de 30km da sede administrativa municipal.

Nessa localidade, uma das escolas municipais foi inundada. Em função das intempéries, as águas do rio Caí, que passam em frente à escola, atingiram uma altura de aproximadamente um metro dentro da edificação (Figura 2), avariando pisos, paredes, portas, materiais eletrônicos, eletrodomésticos, móveis, cerca, solo do parquinho e da quadra de esportes, além de toda a documentação da escola.

³ O monumento Voluntários Anônimos tem 27 metros de comprimento e dois metros de altura; a obra é feita de aço e formada por 30 perfis de homens e mulheres com cerca de cem quilos cada um, de mãos dadas, simbolizando os atos colaborativos e de solidariedade. Disponível: Monumento em homenagem aos voluntários da enchente tem apoio da CDL Porto Alegre – CDL POA. Acesso em: 12 de setembro.

Figura 2: Território investigado: A invasão das águas, 2024



Fonte: Acervo das autoras.

O direcionamento do nosso olhar a essa escola justifica-se por ter sido a única da rede municipal de Caxias do Sul a sofrer inundação e ser acolhida por outra escola do mesmo distrito. A partir dessa percepção é possível tornar visível o momento de tragédia vivido por essa escola, pertencente à Educação do Campo, que traz princípios que emergem reflexões sobre a relação do homem com a natureza.

É importante lembrar que as políticas formativas do campo referenciam o direito da população rural à educação. Diante dessa situação, o atendimento educacional para as comunidades do campo não se fará pela instituição de modelos pedagógicos predefinidos, mas a partir da dinâmica dos movimentos sociais, culturais e espaciais da cidade. Para consolidar as in-

tenções da educação do campo, o debate está presente nos documentos que regulamentam o sistema educacional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/96), incluindo as Escolas do Campo, as quais estabelecem alguns princípios e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores.

O marco legal deliberado pelo CME N 48, de 29 de novembro de 2022 – Caxias no artigo 18, parágrafo 1º, aponta que “A universalização da educação escolar do campo, com qualidade social e comprometimento com o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável”. Tais palavras enunciam o compromisso coletivo com a construção de um conhecimento consciente em relação ao uso dos recursos naturais de forma responsável para garantir as necessidades atuais sem comprometer a capacidade das futuras gerações. Os contornos das discussões têm perspectiva na garantia de atendimento escolar no campo, bem como na produção de conhecimentos a partir da realidade.

Nesse sentido, lutar pela escola do campo tem a ver com as vivências, experiências e a escuta da natureza e das comunidades que habitam o território. Na entrevista com a professora coordenadora foram feitas algumas tessituras, explicitando a insegurança de um tempo vivido em diálogo com os saberes locais e que advém da relação com a natureza e das ancestralidades e de algumas crenças mencionadas a partir da leitura do contexto pela comunidade: *A gente percebia que o rio estava subindo, as famílias que moram ali perto elas sabem, conhecem como o rio se comporta*. Essa fala está em conexão com o pensamento do líder indígena Krenak (2022, p. 27): “[...] respeitem as águas e aprendam a sua linguagem. Vamos escutar a voz dos rios, pois eles falam”. O autor provoca-nos a refletir: Quais ensinamentos as enchentes de maio de 2024 transbordaram? O que quer que seja, parece-nos urgente forjar novas atitudes, decisões e pensamentos de inspiração ético-estética.

Escola do campo como espaço de resistência

O campo, enquanto território de múltiplas variações acerca do espaço, continua sendo vítima de um processo de produção de desequilíbrio socioeconômico e de investimentos do Estado brasileiro. As populações

campesinas, no contexto estudado, lidaram com a violação do direito à terra, precisamente devido à falta de acesso à educação e demais serviços públicos, frente ao acesso a saúde, iluminação pública, estradas com qualidade, entre outros. Nesse sentido, a luta pela terra leva-nos a considerar que a Educação do Campo se insere nas tensões políticas voltadas a provocar rupturas no modelo hegemônico de educação.

Por isso a escolha pela metodologia da História Oral foi pela possibilidade de a fonte oral poder acrescentar uma dimensão viva, sustentada por entrevistas semiestruturadas, por meio da escuta da coordenadora de uma escola do campo da Serra Gaúcha, atingida pela enchente de maio de 2024.

A História Oral, segundo Alberti (2013), é uma metodologia de pesquisa e um meio de conhecimento. O pesquisador deve ter clareza das especificidades desse método para elaborar as questões da entrevista para que sejam relevantes para pesquisar o que se pretende com o objetivo de recuperar um passado de acordo com aquilo que é concebido pelos que o viveram. Com a História Oral é possível também rememorar aquilo que não encontramos em documentos de outra natureza, visto que é por meio das lembranças dos sujeitos que se obtêm subsídios para análise das memórias.

A entrevista foi realizada de forma *on-line* pela plataforma *Google Meet* devido à demanda de trabalho da coordenadora na escola. No entanto, o convite para a entrevista foi realizado em seu local de trabalho. Para chegar até a escola atual onde atua, percorremos o trajeto e percebemos as marcas deixadas na paisagem pela tragédia climática.

Nesse dia, 19 de agosto de 2025, havia um vento que anunciava a chegada da chuva. Os galhos das árvores em movimento, uma chuva de folhas cobrindo o asfalto, o som do vento, o balanço das vegetações, o calor atípico para um dia de inverno, tudo isso provocava uma sensação de medo e de angústia, apesar de não termos vivenciado as enchentes naquele local.

A coordenadora transita todos os dias por esse caminho, e as marcas na paisagem fazem rememorar a experiência vivida. *Hoje quando estava voltando para casa, no carro fiquei pensando: Nossa! Se perdeu muito também, aquela referência assim, porque a casa da gente, ela tem as nossas histórias, né. Ela tem um pouquinho daquilo que a gente construiu, ah é o sofazinho que conseguiu comprar, a geladeira, é as coisas ali que você foi construindo memórias naquele lugar e eles perderam muito disso.*

A memória é composta por uma gama de representações vivenciadas e experimentadas. No momento em que nos deparamos com essas representações, as lembranças são evocadas. Sentir o aroma, o sabor, a textura; escutar sons ou o próprio silêncio são sensações que nos remetem a um passado significativo, pois no mesmo instante a lembrança surge e não somente a imagem no pensamento, mas o entendimento de como o próprio corpo reage a essas situações de múltiplos sentidos, atravessados pelo trauma, que pode ser visto como ruptura e pelo desafio de seguir em frente. Conforme Stephanou e Bastos (2011, p. 420), “a memória é um caleidoscópio composto por vivências, espaços e lugares, tempos, pessoas, sentimentos, percepções/sensações, objetos, sons e silêncios, aromas e sabores, texturas, formas”.

Durante a entrevista foi perceptível o processo de rememoração dos fatos, as pausas, as lágrimas, o silêncio e a emoção que impedia a fala. Para Hobsbawm (2013), as memórias propõem-se a entender que o passado é composto de uma seleção particular das infinitas memórias, que são lembranças.

Fios de um esperançar

Como a crise climática pode ameaçar o direito de aprendizagens das crianças e dos adolescentes? Que possibilidades advêm da crise climática vivida para fortalecer as identidades da comunidade escolar com vistas ao território educacional? Recordar fatos, por vezes, suscita traumas, porque os desastres geraram dores, com vistas à reelaboração do vivido.

A rememorar o sentimento de afeto e a intimidade com a comunidade escolar. As histórias tecidas e tramadas às lembranças demarcam até mesmo o horário do relógio: – *Às nove (9) horas da manhã, um pai enunciou – o rio está subindo*. Nesse exato momento, quando o rio começou a subir, e de forma rápida, a situação foi advertida por uma família, atentando para a segurança dos estudantes para que fossem embora para casa.

A correnteza das águas levava galhos, plantas, casas e pedaços de árvores. A escola ficou submersa. Foram sete dias com um rompimento das conversas com a comunidade. Houve um esvaziamento, uma saudade e sentimento de incerteza, da promessa e de um esperançar – *Um dia a gente vai voltar!*

A coordenadora estava visivelmente emocionada ao lembrar os movimentos de distanciamento, da expectativa da volta, e ainda impactada pelas imagens da destruição e inundação no espaço escolar.

Figura 3: Espaço externo da escola tomado pela lama



Fonte: Acervo das autoras.

A escola serviu de abrigo para uma família que perdera a casa, mas não por muito tempo, porque a água ocupou um metro de altura. Durante os dias chuvosos, a entrevistada constituiu em si um papel de articuladora com a comunidade, por vezes mobilizada por uma culpa acerca da falta de comunicação com a comunidade, porque a escola foi realocada para outro espaço escolar por decisão da mantenedora do município. Alteraram-se as rotinas pedagógicas, as quais foram desenvolvidas num novo ambiente. – *Uma escola inteira, cabendo numa sala de aula, da Educação Infantil ao quinto ano.*

O território escolar como referência ficou com a memória da evacuação forçada, vendo-se mergulhada às perdas materiais e simbólicas, o que implica, de certo modo, uma adaptação envolta às incertezas.

Pensar a solidariedade como um novo ponto de partida e de resposta à realidade acerca dos movimentos, sentimentos e afetos demandava uma força coletiva. Dentre os aspectos pedagógicos, sociais e psicológicos identificados na entrevista escuta-se um certo ruído acerca da condução da situação da escola relacionada ao apoio dos órgãos públicos, expondo uma frustração e esvaziamento, desconsiderando as diferentes histórias, narrativas, pertencimentos e modos de vida das comunidades do campo frente à crise climática.

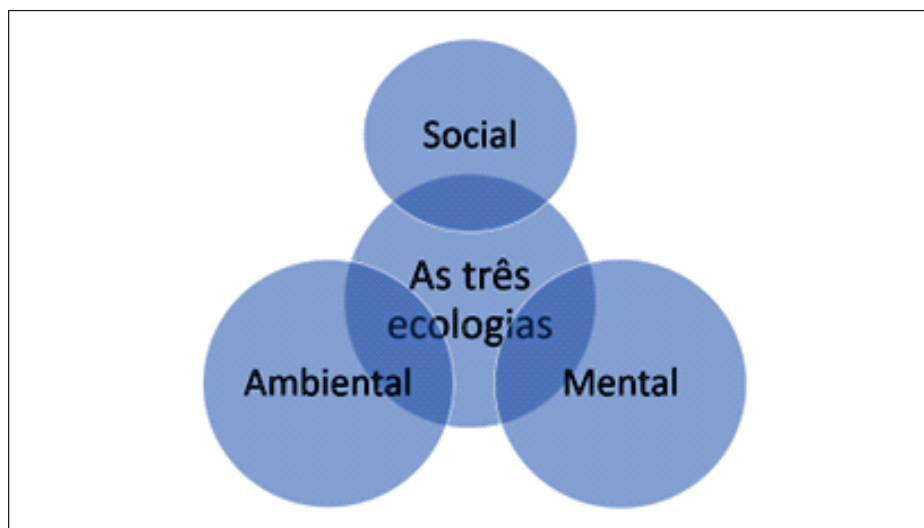
Da crise climática à emergência educacional

Ao pensar em situações emergenciais climáticas, como desastres, no horizonte educacional e social, o primeiro foco de aprendizagem costuma ser a realidade dos sujeitos. No entanto, a retomada histórica da relação entre natureza e humanidade como forma de compreender e responder à crise climática contemporânea demanda a promoção da vida coletiva e ancestral. Nesse cenário, a educação do campo torna-se um espaço pedagógico fértil para problematizar os efeitos na formação dos estudantes frente ao tempo vivido e construir diálogos com vistas às práticas de humanidades para além do currículo estabelecido.

A experiência vivida pela coordenadora entrevistada no território investigado deixa explícito como a escola pode ser alvo de tragédia ambiental. A vulnerabilidade também tem uma dimensão constituinte da realidade e que dá conta daquelas perspectivas associadas às especificidades e aos interesses dos territórios e das políticas educacionais.

Trata-se de uma discussão insurgente e relacional, aliás, é evidente que a Educação do Campo apresenta alguns aspectos que proporcionam a formação dos estudantes também para o seu desenvolvimento profissional. Essa realidade configura-se também como um verdadeiro meio de pertencimento e resistência, valorizando os saberes e identidades locais. As práxis ecológicas, as quais se desenham a partir da relação do ser, saber e conviver, podem ser pensadas a todo momento, concebidas como ecologias (organograma 1). Guattari (2013) define como:

Figura 4: As três ecologias de Guattari (2013)



Fonte: Criado pela autora.

- Ecologia mental; será levada a reinventar a relação do sujeito consigo e o corpo;
 - Ecologia social; deve trabalhar as relações humanas, reconstruindo-as em todos os níveis do *socius*;
 - Ecologia do meio ambiente, onde tudo é possível de acontecer.
- Problematizar os acontecimentos vividos pelas escolas-abrigo implica a indignação perante a realidade em crise, mas que espera por respostas urgentes frente aos modos de viver e conviver. E a escola está implicada nesse movimento de enriquecimento dos modos de vida e estéticos. A busca de ações concretas poderá vislumbrar novos caminhos educacionais e como projeto de humanidade.

O rio baixou...

As lembranças do último dia de aula na escola configuraram cenas das famílias buscando os filhos, considerando a possibilidade da interrupção da falta de acesso à escola. O sentimento que emerge de tais imagens é algo que ainda demanda cuidado para recuperá-las e, por vezes, manifesta-se pela ansiedade climática. Conforme Guattari, a “[...] subjetividade da res-

singularização capaz de receber cara a cara o encontro com a finitude sob a forma do desejo, da dor, da morte...” (Guattari, 2013, p. 54). O mesmo autor convida-nos a invocar histórias como urgência do momento.

Outra memória que apareceu no relato da professora foi quando o *rio baixou* e o momento em que as famílias foram para a escola por conta própria, retiraram os móveis para o lado de fora da escola, limparam e tiraram a lama, nutridos pelo desejo de recomeço. Para a comunidade, a escola era concebida como a segunda casa. Contudo, o estabelecimento de novas conexões para dar conta do reencontro foi tecido pela seguinte pergunta: Quem cuida de quem cuida?

E foi através de um círculo dialógico que as catarses foram feitas, buscando a restauração dos sentimentos e dos traumas, encenando performances como sujeitos da resiliência e profundamente fragilizados. Os círculos ao mesmo tempo em que podem fortalecer as relações social e emocional dos participantes contribuem para reconhecer a si e ao outro frente às diferentes situações de aprendizagens.

Uma vez que os círculos são um processo de diálogo e de aproximações, de catarses e escuta, eles são relevantes para promover o reconhecimento dos participantes consigo mesmos, deslocando olhares e entendimento dos acontecimentos. Essa interlocução possibilitou o acolhimento, o afeto e as trocas entre os pares a partir das diferentes percepções do vivido, emergindo uma conscientização mais profunda entre os participantes sobre o território, no qual convivem com projeções de futuro. Para Guattari: “O que está em questão é a maneira de viver daqui em diante sobre o planeta, no contexto da aceleração das mutações técnico-científicas e do considerável crescimento demográfico” (Guattari, 2013, p. 8).

Talvez o convite para recomeçar enuncia diferentes respostas à crise ecológica em escala planetária com práticas humanitárias. Para além da ecologia ambiental, um dos problemas-chave segundo o autor é que “[...] a ecologia social e a ecologia mental deveriam encarar a introjeção do poder repressivo por parte dos oprimidos” (Guattari, 2013). Os lugares dizem muito sobre os seus moradores. No entanto, os olhares deslocaram-se para descobrir o território, a partir daquilo que por vezes no cotidiano ficou num invólucro de símbolos, escapando de leituras, e que nesse tempo vivido a natureza nos provoca a pisar suavemente na terra (Krenak, 2022).

Ainda sobre aspectos oriundos da conversa com a professora coordenadora, o sentimento predominante é o desejo pela calma, um querer que tal situação melhore e que tudo passe. Momentos de lutas constituem terrenos férteis novas alianças e transformações possíveis.

As marcas da água permanecem na paisagem, redesenhando o território destruído pelas chuvas. Mesmo com o fechamento da escola, novas histórias serão (re)escritas, trazendo a força de atos solidários e monumentais. Guattari (2013) sinaliza sobre um desejo de recomeçar, considerando as diferentes frentes emaranhadas e diversas articuladas às práticas ecológicas para escapar das crises ambientais de ordem individual e coletiva.

Assim, todo o trauma vivido nas enchentes de 2024 pode ser pensado a partir das três ecologias: ambiental, social e mental, constituindo-se como um caminho para fortalecer os laços sociais de forma acolhedora – e de práticas de humanidades–, reagindo ao novo tempo com novas respostas para construir um caminho possível de respeito à natureza.

Referências

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Se for citar apenas a lei no texto, pode ser utilizada a forma simplificada (BRASIL. Lei nº 9.394/96).

CAXIAS DO SUL, **Conselho Municipal de Educação**. Resolução do CME n. 48, de 29 de novembro de 2022. Dispõe sobre as Diretrizes Complementares para a Educação Básica nas Escolas do Campo, pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Disponível em: <https://educacao.caxias.rs.gov.br/conselho-municipal-de-educacao-cme/legislacao>. Acesso em: 29 out. 2025.

CAXIAS DO SUL, **Prefeitura Municipal. Distrito de Vila Cristina**. Disponível em: <https://caxias.rs.gov.br/gestao/subprefeituras/vila-cristina>. Acesso em: 20 out. 2025.

EMEF Vinte e Um de Abril receberá revitalização após os desastres climáticos. **Portal da Educação de Caxias do Sul**, junho de 2024. Disponível em: <https://educacao.caxias.rs.gov.br/noticias/2024/06/emef-vingte-e-um-de-abril-recebera-revitalizacao-apos-os-desastres-climaticos>. Acesso em: 29 out. 2025.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Tradução de Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papirus Editora, 2013.

HOBBSAWM, Eric John. **Sobre história**: ensaios. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Cia. das Letras, 2013.

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. História, memória e história da educação. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, Vol. III: século XX. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 416-429.

8

Memória da enchente de 2024: Escola Municipal de Ensino Fundamental Almirante Raphael Brusque

*Valesca Brasil Costa*¹

*Maria Augusta Martiarena*²

Introdução

Os eventos climáticos que assolaram o Rio Grande do Sul no ano de 2024 geraram consequências gravíssimas para a população, as quais incidiram diretamente na vida de inúmeros habitantes do estado. As instituições escolares em regiões atingidas pelas enchentes também sofreram diversos prejuízos. Antes de nos determos especificamente a abordar o mote principal desta pesquisa, é fundamental considerar que este capítulo faz parte de uma obra maior contendo outros capítulos, revisitando a memória de outras escolas que também sofreram com a enchente que abalou o estado do Rio Grande do Sul.

Assim, este capítulo tem por objetivo visitar a memória da “Escola Municipal de Ensino Fundamental Almirante Raphael Brusque”, situada mais especificamente na Colônia Z3 de Pescadores de Pelotas/RS; é importante fazer uma breve localização do espaço geográfico em que este estudo se dará, ou seja, na cidade de Pelotas/RS.

Assim, é importante que se faça uma breve consideração geográfica da cidade de Pelotas/RS e da Lagoa dos Patos como ponto fundamental para escoar a água vinda do rio Guaíba/PoA até o mar. Localizada no

¹ Professora EJA/Tec, Pós-doutorado em Educação/UCS; Doutora em Educação/Unisinos, Mestre em Educação/UFPel, Mestre em Direito/UFPel, Graduada em Direito/UCPel, Graduada em Filosofia/UFPel. E-mail: valescacosta@gmail.com.

² Professora Titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Osório, Pós-Doutorado em Educação/Unisinos e UFF, Doutora e Mestre em Educação/UFPel, licenciada em História/UFPel. E-mail: augusta.martiarena@osorio.ifrs.edu.br.

extremo-sul do Rio Grande do Sul, a cidade de Pelotas/RS desde muito cedo destacou-se pelo capital cultural, herança de um período pujante da colonização portuguesa e de economia local baseada no fabrico do charque (método de conservação do alimento que consiste na salga).

Cabe destacar que, apesar de sua distância de Porto Alegre, a capital do Rio Grande do Sul, e da tomada de decisões, Pelotas teve um período rico, baseado na industrialização da salga da carne e fazendo fortuna, pois a região abastecia o Brasil com a produção de charque.

É importante ressaltar que justamente essa situação econômica desenhada anteriormente possibilitou à cidade de Pelotas/RS abundância de recurso financeiro, e esse quadro fez justamente desse capital financeiro uma possibilidade de investir em capital cultural, tornando Pelotas/RS um instrumento de destaque social não só no estado, mas no país, com representantes de expressão política.

Cabe ainda considerar que, quando se fala nesse período de pujança econômica pelotense, é preciso que se considere também que a cidade mantém ligação direta da Lagoa dos Patos (ou laguna, dado seu tamanho e acesso direto) com o mar, conforme mapa abaixo:

Figura 1: Mapa do Estado do Rio Grande do Sul



Fonte: <https://ihgpel.wordpress.com/aspectos-geograficos/>.

Assim, após traçar breve localização da cidade de Pelotas/RS, é preciso imaginar (ainda que seja uma previsão caótica) a possibilidade de ocorrer uma catástrofe climática no estado do Rio Grande do Sul e que, por sua vez, vindo pela corrente do rio Guaíba, este busque desenfreadamente a abertura da Lagoa dos Patos (que costeia a cidade de Pelotas/RS) para chegar finalmente ao mar.

Imaginado esse quadro, é preciso que se considere ainda que junto à Lagoa dos Patos/Pelotas situe-se a Colônia de Pescadores Z3, localidade em que se encontra a “Escola Municipal de Ensino Fundamental Almirante Raphael Brusque”.

Assim, este é o mote deste estudo: revisitar a história e a memória de uma escola municipal da Colônia de Pescadores Z3 e considerar que nos últimos tempos as escolas têm desempenhado mais do que o papel de escola e certamente tem se tornado “porto seguro” de muitas comunidades.

Quadro local

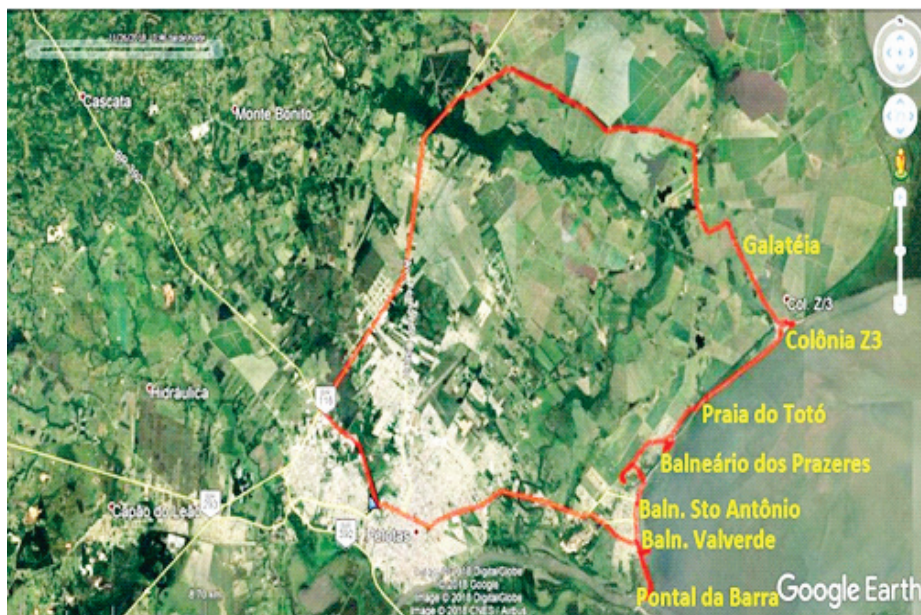
Antes de nos dedicarmos a estudar nosso objeto desta pesquisa, ou seja, a escola na Colônia Z3, é interessante deixar registrado o quadro que se desenhou na cidade de Pelotas/RS naquele maio do ano de 2024.

O que foi classificado como uma das maiores catástrofes climáticas no Rio Grande do Sul culminou com a inundação do rio Guaíba, na cidade de Porto Alegre, mais especificamente no dia 05 de maio de 2024.

Na cidade de Pelotas, assistia-se a tudo pela televisão e pelas redes sociais, já esperando que toda essa água viria em direção à Lagoa dos Patos (e conseqüentemente inundando a Colônia de Pescadores Z3), onde está localizada a “Escola Municipal de Ensino Fundamental Almirante Raphael Brusque”.

Nos dias que se seguiram, o clima de tensão tomou conta da cidade de Pelotas/RS. Houve uma corrida em busca de alimentos e água para estocar, pois a comunidade não sabia como seriam os dias seguintes    chegada das   guas. Dessa maneira, tendo como auxílio para visualizar o caminho que as águas vindas do rio Guaíba/Porto Alegre, percebia-se que seguiam para passar pela Lagoa dos Patos/Pelotas e, quando observado com mais detalhe o mapa a seguir, fica evidente que, dada    localiza  o geográfica da Colônia de Pescadores Z3, a comunidade que ali reside estaria exposta e vulnerável    enchente, como de fato ocorreu.

Figura 2: Visão da Colônia Z3 pelo *Google Earth*



Fonte: Dominguez, 2024.

Essa situação era mais intensa especialmente nas regiões que estavam em zona de alagamento, tornando-se frequentes helicópteros, aviões e caminhões do Exército Brasileiro, os quais circulavam pela cidade a fim de auferir o nível das águas e organizar ginásios de escolas (fora da zona de enchente) para receber a comunidade atingida com comida, água potável, colchões e atendimento médico e psicológico.

Assim, seguindo os piores prognósticos e como esperado, a água chegou à cidade de Pelotas/RS, sendo frequente a dificuldade de chegar à Praia do Laranjal (localizada na Lagoa dos Patos) e mais difícil ainda chegar à Colônia de Pescadores Z3, uma vez que a água começou a subir e impossibilitar a passagem pela ponte do Laranjal, especialmente porque a cabeceira da ponte fora inundada.

Cabe destacar que a situação de isolamento e dificuldade causada pela enchente da Colônia Z3 manteve-se por longo tempo, conforme noticiado pelo jornal eletrônico “Em pauta”, publicado em 25 de junho de 2024, com a matéria intitulada “Z3 destruição, descaso e solidariedade”:

A localidade ficou isolada após as enchentes de junho de 2024, que causaram a maior calamidade pública do Estado do Rio Grande do Sul dos últimos tempos, superando em volume de água a histórica enchente de 1941. Enquanto áreas urbanas como Pelotas e Porto Alegre possuem sistemas de diques e estrutura pública de contingência, aqui em um lugar isolado a resistência são a força e determinação de pessoas como Márcia. Figura conhecida por ser uma das poucas mulheres embarcadas da região, a pescadora tem um corpo forte e mãos vigorosas. Cabelo loiro, olhos marcados pelo sol e vento, voz poderosa e gentil (Dominguez, 2024).

Assim, é justamente no contexto observado na narrativa anterior que estava inserida a “Escola Municipal de Ensino Fundamental Almirante Raphael Brusque”, ou seja, a escola estava em localidade que, conforme os prognósticos, seria atingida e consequentemente foi.

Memórias da enchente: reflexões teóricas acerca das interlocuções entre a História do Tempo Presente e a História Oral

A História do Tempo Presente (HTP) emergiu como um campo de conhecimento na França entre 1978 e 1980, coincidindo com a criação do Institut d'Histoire du Temps Présent (IHTP) (Dosse, 2012; Elíbio Júnior, 2021). Esse campo se propõe a estudar o “passado-presente”, focando em “questões que afligem pessoas reais em uma história que transcorre na vida real” (Elíbio Júnior, 2021).

Sua gênese reflete uma emergência teórico-metodológica para responder às inquietações do presente (Dosse, 2012), estabelecendo um marco cronológico e um corpus documental específicos para historiadoras e historiadores (Elíbio Júnior). O desafio central para historiadoras e historiadores da HTP é lidar com a proximidade temporal dos eventos estudados (Zaluski, 2021).

Dosse (2012) defende a ideia de uma verdadeira singularidade da noção da história do tempo presente, a qual reside na “contemporaneidade do não contemporâneo, na espessura temporal do ‘espaço de experiência’ e no presente do passado incorporado” (Dosse, 2012, p. 6). Amparado em uma leitura de Nora, quando de sua indicação para a cátedra de História do Tempo Presente, que então se norteava pela revolução historiográfica levada a cabo pelos Annales, cuja ruptura levava ao questionamento do papel da História como ciência do passado.

Além disso, o historiador francês acena para o fato de que a história do tempo presente não se constitui em uma novidade, tendo em vista que as origens da disciplina histórica remonta às práticas desenvolvidas por Tucídides, o qual se dedicava a estudar relatos de contemporâneos sobre a Guerra do Peloponeso. Teria sido no século XIX, com a profissionalização da atividade historiográfica, o momento em que o passado formalizou-se como objeto dessa disciplina.

Elíbio Júnior (2021) destaca que, diferentemente de outros domínios da História, a HTP conta com uma profusão de fontes documentais escritas, orais e visuais, cuja utilização e problematização podem nortear a produção das narrativas. Entretanto, o historiador ressalta que a proximidade temporal gera alguns obstáculos referentes aos chamados “documentos sensíveis”, notadamente no que se refere a processos recentes e traumáticos ou sob guarda judicial.

Além da grande difusão de documentos e das problemáticas oriundas de tais características, a definição da concepção de temporalidade é ponto recorrente entre historiadoras e historiadores da HTP. Não se trata da história do instante trata-se de uma história da duração (Elíbio Júnior, 2021). A busca por sentido deslocou a atenção para a ação no momento de sua realização. Isso colocou foco sobre o presente como detector de sentido, relacionando-o com a memória, a comemoração, o patrimônio e a arquivização (Dosse, 2012).

Conforme Elíbio Júnior (2021), a horizontalidade cronológica de historiadoras e historiadores com o acontecimento seria a mesma de jornalistas. Tal característica implicaria: [...] afirmar que o procedimento da história imediata seria tão parecido com as técnicas jornalísticas do que com a ciência histórica. Ao escrever “no calor dos acontecimentos”, o historiador estaria se colocando também como testemunho (Elíbio Júnior, 2021, p. 5). Dosse (2012) aponta para o fato de que a relação entre a história e a memória constitui-se no cerne da problematização da relação entre verdade e fidelidade.

Nosso objeto situado no âmbito da HTP encontra-se definido geográfica e temporalmente conforme contextualização anteriormente apresentada. A partir de relatos de duas docentes, que atuam na referida escola, buscamos, a partir da metodologia da História Oral, estudar como esse impacto climático incidiu diretamente no cotidiano escolar. Para tanto, foi elaborado um instrumento no qual constavam nove perguntas, sendo elas:

Quadro 1: Roteiro entrevista semiestruturada

1. Qual o seu nome, sua idade e sua profissão?
2. Qual a sua formação? Atua na área desde quando?
3. Há quanto tempo atua na Escola Municipal Almirante Raphael Brusque?
4. Conte-nos um pouco sobre como costuma ser o cotidiano da Escola Municipal Almirante Raphael Brusque.
5. Como foram os dias que antecederam a enchente? Vocês acompanhavam as notícias?
6. Como foram os procedimentos quando do início da enchente e quais precauções foram tomadas?
7. Vocês mantiveram contato com os estudantes e com outros docentes e trabalhadores da escola?
8. Como foi o retorno após a enchente?
9. Descreva quais impactos você percebeu na vida dos estudantes, do corpo docente, na estrutura física da escola e na comunidade escolar.

Fonte: elaborado pelas autoras.

O referido instrumento foi apresentado a duas docentes que atuam na Escola Municipal Almirante Raphael Brusque. Ambas as docentes, do sexo feminino, com idades de 48 e 56 anos.

Quadro 2: Entrevistadas

Entrevistada	Formação	Tempo de atuação na escola
P1	Licenciatura em Filosofia/Pedagogia	8 anos
P2	Licenciatura em Pedagogia	2 anos e 6 meses

Fonte: Elaborado pelas autoras.

História Oral e suas contribuições

Conforme já anunciado antes, este trabalho também irá abordar sobre a História Oral, considerando que ultimamente a História Oral ganhou significativo espaço, dando voz especialmente àqueles que durante muito tempo ficaram à margem da sociedade.

Cabe ainda aqui considerar que, quando tratamos de História Oral, estamos também tratando de revisitar a memória e por esse motivo dedicamos um espaço neste estudo para abordar a importância da História Oral.

Na História Oral, destaca-se que sua repercussão se deu nos últimos dois séculos, em especial quando deu voz àqueles que durante muito tempo não foram considerados. Passou a ganhar vez e, consequentemente, tornou-se necessário também que o estudo, bem como a maneira de captação e armazenamento desse material fosse tomando espaço.

Quando se trata de História Oral, está se trabalhando diretamente com uma noção de memória, pois de nada é a narrativa oral sem o sustento da memória. Como adequadamente lembra Thompson (1992, p. 197), toda a fonte histórica derivada da percepção humana é subjetiva, “mas apenas a fonte oral permite-nos desafiar essa subjetividade: descolar camadas de memória, cavar fundo em suas sombras, na expectativa de atingir a verdade oculta”.

Como argumenta Thompson (1992), a utilização de fontes de outra natureza e o cotejo dessas fontes entrecruzando-se permitem uma riqueza de informações, que, diante da análise e teoria aplicada, possibilitam construir com mais consistência o objeto investigado.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Almirante Raphael Brusque antes e durante a enchente de 2024

Debruçamo-nos sobre uma escola municipal cuja existência perpassa quase uma centena de anos. A Escola Raphael Brusque foi fundada durante o governo de Augusto Simões Lopes, um período de ampliação do ensino primário, caracterizado pelo entusiasmo pela educação e pelo otimismo pedagógico.³ No Relatório Intendencial de 1928, a fotografia da

³ Essas duas concepções estão presentes na obra de Jorge Nagle, que caracteriza a educação durante a Primeira República.

inauguração da instituição foi publicada e posteriormente difundida em outros órgãos da imprensa local.⁴ Cabe considerar que essa escola tem um papel importante na comunidade, pois congrega a escola, família e alunos, tornando-se um ponto de encontro e de troca de ideias e possibilidades para a comunidade.

Figura 3: Inauguração da Escola Raphael Brusque



Fonte: Relatório Intendencial de 1928, s.p.

Dessa maneira, o monitoramento da água em função da escola e possibilidade dela também ser alagada foi uma das questões que mobilizou a comunidade e professores, conforme narra a professora P1: “Os dias que antecederam a enchente foram bem preocupantes, pois as notícias não eram favoráveis, e a escola localizada na comunidade pesqueira junto à lagoa preocupava ainda mais” (P1, p. 01, 2025).

⁴ A dissertação de mestrado de Maria Augusta Martiarena dedicou-se à educação durante o governo de Augusto Simões Lopes. No capítulo 3, no qual as fotografias publicadas nos Relatórios Intendências são analisadas, consta a imagem de inauguração da Escola Raphael Brusque.

Conforme as entrevistadas, o contexto usual da Escola Municipal de Ensino Fundamental Almirante Raphael Brusque é tranquilo, as relações transcorrem bem entre docentes e discentes, não se diferenciando do cotidiano de outras escolas municipais situadas em Pelotas, no estado do Rio Grande do Sul.

Conforme informações disponíveis no site: <https://qedu.org.br/escola/43101305-emef-almirante-raphael-brusque>, em 2024 a escola contava com 40 docentes e 302 matrículas distribuídas da seguinte forma:

Quadro 3: Detalhamento das matrículas da Escola Municipal de Ensino Fundamental Almirante Raphael Brusque

Matrículas por etapa	
Pré-Escola	69
Anos Iniciais	173
Anos Finais	129
EJA (Educação de Jovens e Adultos)	33
Educação Especial	31

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das informações constantes no site <https://qedu.org.br/escola/43101305-emef-almirante-raphael-brusque>.

A instituição é caracterizada como rural, pois se encontra em uma região afastada do centro urbano, na qual a fonte de renda principal de seus moradores refere-se à pesca. Como podemos observar, trata-se de uma escola com centenas de estudantes, inseridos entre a pré-escola até as séries finais do ensino fundamental. Tanto Educação de Jovens e Adultos como Educação Especial são oferecidas. Destarte, a enchente acabou por comprometer o cotidiano escolar de um grupo bastante diverso de estudantes de níveis e faixas etárias diferentes.

Os dias que antecederam o evento climático foram marcados por preocupações: P1 e P2 acompanharam atentamente as notícias, sendo que essa acompanhou pelas redes sociais. Ambas destacaram que a comunidade pesqueira era a mais preocupada e, pela característica da localidade, imaginavam que a mesma seria atingida. Conforme P2: Na escola, a dire-

ção sempre estava monitorando e seguindo as notícias para que os professores que não moram na comunidade não ficassem sem condições de ir embora (P2, 2025, p. 1). Segundo P1 (2025, p. 1): As aulas foram suspensas. Muitos alunos precisaram sair de suas casas. Alguns foram para a casa de familiares, e outros ficaram alojados no salão da comunidade.

Os dias que seguiram confirmaram os piores prognósticos, ou seja, a água chegava na Lagoa dos Patos, buscando o escoar natural até o mar, inundando a Colônia de Pescadores Z3 e também a “Escola Municipal de Ensino Fundamental Almirante Raphael Brusque”, deixando muita destruição e suspendendo as aulas, conforme relato da Professora P2:

[...] foi a dificuldade de retomada das atividades porque muitos perderam tudo, até mesmo seus materiais escolares. Com relação ao corpo docente, acredito que as pessoas que moram aqui estavam mais abaladas com a situação. A direção fez o possível para bem receber os professores, como tudo foi perdido (P2, p. 01, 2025).

Os dias seguintes foram de tirar as famílias de moradores das regiões mais alagadas da Colônia de Pescadores Z3, que ficaram alojadas principalmente no Salão da Paróquia “João Paulo II”, cabendo considerar que muitas famílias também improvisaram acampamento no pátio da paróquia, trazendo o que conseguiam recuperar de suas casas ou somente a roupa do corpo.

Nos dias que seguiram, conforme previsto, a água avançou e tomou conta da Colônia Z3, e foi no Salão da Paróquia “João Paulo II” que a comunidade da Colônia de Pescadores Z3 se reunia com os responsáveis da prefeitura de Pelotas/RS para alinhar as decisões que seriam tomadas dada a situação da comunidade, que ia variando conforme alterava o nível das águas que escoavam para a Lagoa dos Patos e adentravam na Colônia de Pescadores Z3, conforme se observa na imagem a seguir.

Figura 4: Escola Raphael Brusque no contexto das enchentes de 2024



Fonte: Dominguez (2024).

Conforme previsto através de monitoramento, a água inundou também a “Escola Municipal de Ensino Fundamental Almirante Raphael Brusque”; muita coisa ou praticamente tudo o que tinha dentro da escola foi perdido.

Cabe considerar que a “Escola Municipal de Ensino Fundamental Almirante Raphael Brusque” tem um importante papel dentro dessa comunidade, pois é também um lugar de referência para a comunidade buscar apoio em várias situações de vulnerabilidade.

Assim, a retomada da vida na Colônia de Pescadores Z3 dependeu do escoamento total da água através da Lagoa do Patos até o mar, cabendo destacar que a passagem dessa água trazia também muito sedimento e matéria sólida, de maneira que tanto o retorno das aulas como a reorganização da vida de toda a comunidade da Colônia de Pescadores Z3 levou certo tempo.

Desse modo, fica evidente que pelo papel de destaque que a “Escola Municipal de Ensino Fundamental Almirante Raphael Brusque” tem para

a comunidade da Colônia de Pescadores Z3, o retorno às aulas foi importante não apenas para dar prosseguimento ao conteúdo escolar com os alunos, mas para ser um espaço de acolhimento não só para os alunos, mas para a comunidade em geral. Conforme P1:

Nossa comunidade foi muito afetada, muitos perderam praticamente tudo. Chegou muita ajuda e doações, isso amenizou as perdas materiais. A escola foi muito afetada também, muita coisa se perdeu. Também recebeu muitas doações e se reconstruiu. Nossos alunos precisaram retomar conteúdos, ficaram muito tempo sem aula, então muitas crianças apresentaram dificuldades (P1, 2025, p. 1).

Sobre essa retomada, P2 informa-nos que:

Foi a dificuldade de retomada das atividades porque muitos perderam tudo, até mesmo seus materiais escolares. Com relação ao corpo docente acredito que as pessoas que moram aqui estavam mais abaladas com a situação. A direção fez o possível para bem receber os professores; como tudo foi perdido, tínhamos muitas coisas novas que foram compradas ou que ganharam. Foi uma explosão de móveis, materiais tudo novo e muitas coisas distribuídas aos alunos como roupas, cobertores, materiais escolares, brinquedos... A comunidade foi muito atingida pelas águas, mas recebeu vários tipos de doações, que não paravam de chegar na colônia Z3 (P2, 2025, p. 1).

A mobilização da população foi amplamente divulgada na mídia tradicional e nas mídias sociais; foi uma constante na realidade da Escola de Ensino Fundamental Almirante Raphael Brusque. As professoras demonstram que a direção, de forma articulada, fez o possível para atender docentes e estudantes comprometidos pelos eventos climáticos. Perder os bens em sua integralidade: materiais escolares e espaços de estudo e de lazer. A vida escolar foi atingida em sua estrutura e em suas práticas, as quais cessaram pela iminência das águas, mas não apenas a vida escolar: a comunidade amplamente atingida reergue-se lentamente a partir de doações e do respaldo estatal.

Considerações finais

A HTP, como campo de pesquisa de historiadoras e historiadores, configura sua relevância na perspectiva e na necessidade de lançar um olhar acurado para o que denominamos de tempo presente. Pautando-nos a partir do desafio de conter os sentimentos exacerbados causados pela experiência de vivenciar os trágicos eventos climáticos que assolaram o estado

do Rio Grande do Sul no ano de 2024, utilizamo-nos da oportunidade de contar com relatos disponíveis e de uma série de notícias e informações.

Nosso estudo dedicou-se a uma escola situada em uma comunidade de pescadores, cuja localização é propícia para alagamentos e que foi duramente atingida pelo evento. A escola que foi objeto desta pesquisa é quase centenária e resiste, ao longo dessa centena de anos, às adversidades climáticas que caracterizam a região. A instituição de atende 302 estudantes de diferentes idades, matriculados entre a Pré-Escola e o Ensino Fundamental, inclusive nas modalidades Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, resiste e recupera-se das adversidades vivenciadas.

Retomar, conforme as entrevistadas, foi difícil, mas foi necessário, foi alegre e desafiador. A escola constituiu-se, nas palavras das professoras, em espaço de aprendizado e acolhimento. Cabe considerar que diante de um cenário desolador como o que se deu não só na Colônia de Pescadores Z3, mas mais especificamente na “Escola Municipal de Ensino Fundamental Almirante Raphael Brusque”, a retomada gradativa na comunidade teve o apoio fundamental dessa escola, que dadas as condições que ficou teve que receber reparos profundos, mas da mesma maneira que a comunidade da Colônia de Pescadores Z3 resistiu e recebeu apoio da comunidade pelotense.

É preciso destacar que até os dias de hoje a Colônia de Pescadores Z3 ainda padece com a destruição que ficou da enchente 2024; dentre essas dificuldades enfrentadas pela comunidade estão justamente os estragos da estrada que dá acesso à Colônia de Pescadores Z3.

Referências

DOMINGUEZ; Carlos. Colônia de pescadores à margem da Lagoa dos Patos recebeu toda a força da enchente e luta para se reerguer com ajuda e solidariedade de ONG Pachamama. “**Em pauta**”, 25/06/2024. Disponível em: <https://ufpel.edu.br>. Acesso em: 26 jun. 2024.

DOSSE, François. História do tempo presente e historiografia. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 05-22, jan./jun. 2012. DOI: 10.5965/2175180304012012005.

ELÍBIO JÚNIOR, Antônio Manoel. A História do Tempo Presente: reflexões sobre um campo historiográfico. **Cadernos do Tempo Presente**, São Cristóvão-SE, v. 12, n. 01, p. 13-27, jan./jun. 2021. Disponível em: <http://www.seer.ufs.br/index.php/tempo>. Acesso em: 20 out. 2025.

MARTIARENA, Maria Augusta. **A educação durante o governo de Augusto Simões Lopes**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2005.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

Jornal “**Em Pauta**”. Fonte: <https://wp.ufpel.edu.br/empauta/z3-destruicao-e-des-caso/>.

THOMPSON, P. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

ZALUSKI, Jorge Luiz. O Deslizar do(s) Passado(s) no Presente: Notas para Uma História do Tempo Presente. **Cadernos do Tempo Presente**, São Cristóvão-SE, v. 12, n. 02, p. 89-94, jul./dez. 2021. Disponível em: <http://www.seer.ufs.br/index.php/tempo>. Acesso em: 20 out. 2025.

9

A resposta solidária da Unilasalle às enchentes de 2024: acolhimento, cuidado e esperança

Márcia Regina da Silva¹

Hildegard Susana Jung²

Considerações iniciais

No dia 27 de abril de 2024, fortes chuvas atingiram Santa Cruz do Sul, cidade gaúcha localizada na Região dos Vales. Era o prelúdio de uma catástrofe sem precedentes para o estado do Rio Grande do Sul. A precipitação intensa persistiu por vários dias, resultando em acúmulo de água em níveis muito acima dos registros históricos e no colapso dos sistemas de contenção das bacias dos rios Taquari, Caí, Pardo, Jacuí, Sinos e Gravataí e, conseqüentemente, afetando os sistemas de saúde, ensino, moradia, segurança, entre outros.³

Na manhã de sexta-feira, 3 de maio de 2024, começaram a surgir os primeiros relatos sobre o avanço das águas no município de Canoas. No início da noite do mesmo dia, os funcionários e professores da Universidade La Salle já estavam sendo dramaticamente afetados pela enchente, que se tornou a maior desde 1941. Enquanto os primeiros colaboradores eram resgatados de barco de suas residências, iniciaram também as primeiras articulações e esforços para acomodá-los nas dependências da Unilasalle, o

¹ Doutora em Educação pela Universidade La Salle. Professora na rede municipal de Esteio. E-mail: sme.maresiasol@gmail.com.

² Doutora em Educação. Bolsista de Produtividade do CNPq. Coordenadora do PPG em Educação e Professora na Universidade La Salle. E-mail: hildegardsjung@gmail.com.

³ Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2024/04/27/temporal-provoca-estragos-em-cidades-do-rs.ghtml>. Acesso em: 13 ago. 2025.

que foi conduzido pessoalmente pelo reitor e pelo vice-reitor da instituição, irmãos lassalistas⁴.

Em 21 maio de 2024, o Decreto nº 57.626 (RS, 2024) declara 78 municípios em estado de calamidade pública e 340 municípios em situação de emergência, afetados pelos eventos climáticos de chuvas intensas. Os municípios situados na região metropolitana de Porto Alegre, incluindo a capital, foram todos categorizados em estado de calamidade pública. Na rede estadual de ensino, 1.028 escolas em 243 municípios foram afetadas de alguma forma. Esse número representa mais de 40% do total de escolas da rede estadual. Na capital do estado, segundo dados da prefeitura municipal de Porto Alegre,

Praticamente todas as 99 unidades próprias e as 219 parceirizadas foram atingidas. Ao todo, 14 escolas próprias e 12 parceirizadas estão total ou parcialmente alagadas, com registros de grande perda de infraestrutura, e outras 11 próprias e 53 conveniadas registram danos como destelhamentos parciais e infiltrações⁵.

Na cidade de Canoas, onde está localizada a Universidade La Salle, das 83 escolas da rede municipal de ensino 41 foram diretamente atingidas pelo evento climático extremo, sendo que, “além da estrutura física dos locais – incluindo mobiliários, materiais didáticos e equipamentos de tecnologia –, cerca de 40% dos profissionais da educação e praticamente metade dos alunos também foram afetados” (Canoas, 2024⁶). Nesse cenário, várias escolas foram utilizadas como abrigos para a população. Os bairros da zona leste da cidade foram extremamente afetados, existindo residências, escolas e demais edificações parcialmente danificadas e outras totalmente comprometidas, inviabilizando o retorno dos estudantes às escolas.

Frente a esse contexto, a Universidade La Salle, uma instituição comunitária, abriu as portas para o acolhimento da comunidade canoense

⁴ Ser irmão lassalista é ser um católico leigo consagrado, dando continuidade ao legado deixado pelo Santo Fundador, São João Batista de La Salle, vivendo de forma comunitária e em prol da missão iniciada por La Salle e pelos Primeiros Irmãos: proporcionar educação humana e cristã de qualidade às crianças e aos jovens. Disponível em: <https://sites.google.com/lasalle.org.br/irmaolassalista/o-que-%C3%A9-ser-irm%C3%A3o-lassalista>. Acesso em: 13 ago. 2025.

⁵ Disponível em: <https://prefeitura.poa.br/smed/noticias/cheia-historica-causa-estragos-nas-escolas-da-rede-municipal>. Acesso em: 13 ago. 2025.

⁶ Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/canoas-teve-41-das-83-escolas-municipais-diretamente-afetadas-pelas-enchentes/>. Acesso em: 13 ago. 2025.

atingida pela enchente na noite do dia 03 de maio de 2024, tendo passado pelo abrigo 1.300 pessoas. Nesse espaço, foram oferecidas às pessoas quatro refeições diárias, reposição de roupas e material de higiene pessoal, bem como a realização de atividades culturais e de recreação. Contamos também com um centro de saúde com atendimento médico, de enfermagem e psicológico 24h, além de atendimento nutricional, de fisioterapia e odontológico. Para os atendimentos havia em média 60 voluntários por turno, uma equipe constituída por professores, funcionários, alunos e egressos da universidade e pessoas da comunidade.

A partir do contexto evidenciado, o objetivo do presente texto consiste em narrar a experiência da Universidade La Salle no que diz respeito ao acolhimento e cuidado com as pessoas atingidas pela enchente de maio de 2024 durante e após a catástrofe climática. Trata-se de uma narrativa descritiva, de abordagem qualitativa, de cunho documental e bibliográfico, uma vez que buscou seus dados em documentos oficiais, leis, decretos, notícias, relatórios, bem como no diário de campo das autoras que estiveram diretamente envolvidas com o auxílio às pessoas necessitadas.

A Unilasalle enquanto instituição comunitária: compromisso com a comunidade

Para contextualizar acerca das instituições comunitárias, reportamo-nos à Lei nº 12.881, de novembro de 2013, que determina a respeito da definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES), disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. Essas instituições são organizações da sociedade civil brasileira, com as seguintes características: constituídas na forma de associação ou fundação; patrimônio pertencente a entidades da sociedade civil e/ou poder público; sem fins lucrativos; transparência administrativa; destinação do patrimônio, em caso de ser extinta, para uma instituição pública semelhante. As Instituições Comunitárias de Educação Superior oferecem serviços gratuitos à população, proporcionais aos recursos obtidos do poder público. Também institucionalizam programas permanentes de extensão e ação comunitária, direcionados à formação e ao desenvolvimento dos alunos, assim como da sociedade (Brasil, 2013).

Para ser concedida a qualificação de comunitária, a Instituição de Educação Superior deve prever no seu estatuto normas que deliberam sobre: adoção de práticas de gestão administrativa, suficientes para cobrir privilégios, benefícios ou vantagens pessoais; constituição de conselho fiscal ou órgão equivalente com competência para opinar a partir dos relatórios de desempenho financeiro e contábil, bem como sobre as operações patrimoniais realizadas, enviando pareceres para os órgãos superiores da entidade; normas de prestação de contas a serem atendidas pela entidade; participação representativa dos docentes, estudantes e técnicos administrativos em colegiados acadêmicos deliberativos da instituição.

No capítulo II da referida lei é mencionado o Termo de Parceria, que se trata de instrumento firmado entre o poder público e as Instituições de Educação Superior qualificadas como comunitárias, designado à formação de vínculo cooperativo entre as partes para fomento e execução das atividades de interesse público previstas nessa lei. Esse Termo de Parceria discriminará direitos, responsabilidades e obrigações entre as partes signatárias. A execução do objeto do Termo de Parceria será acompanhada e fiscalizada pelas seguintes esferas: Conselho das Instituições Comunitárias de Educação Superior; órgão do poder público responsável pela parceria com a instituição comunitária de educação; conselho de política pública educacional do âmbito governamental correspondente (Brasil, 2013).

As instituições comunitárias, segundo os autores Jung, Fossatti e Monticelli (2019), são uma herança pública e têm significativo vínculo com as comunidades, não possuindo fins lucrativos; a maioria já instituiu o sistema de gestão democrática e participativa, sendo autênticas instituições públicas não estatais. Esses autores realizaram um estudo acerca do perfil dos gestores das universidades comunitárias brasileiras, incluindo 14 instituições de ensino superior do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG) (universidades e faculdades) com as mesmas características de Instituição de Ensino Superior (IES) sem fins lucrativos, de acordo com a Lei 12.881/2013. Os resultados do estudo destacaram a complexidade do perfil do gestor, bem como a necessidade de políticas formativas dedicadas ao desenvolvimento de múltiplas habilidades de gestão. São elas: técnicas, humanas e comportamentais.

As habilidades técnicas dizem respeito ao conhecimento da área de gerenciamento de atividades, sendo necessária uma sólida capacitação técnica

ca em gestão, tendo em vista que o mercado não permite mais experiências embasadas em intuição, senso comum ou tentativa e erro. Embora os dados da pesquisa apontem para a maioria dos gestores com experiência no ensino, isso não garante que um bom professor seja um bom gestor. Considerando as habilidades humanas, o gestor também é responsável pelo ambiente organizacional, pela motivação da equipe, além de ser um mobilizador de energias (Jung; Fossatti; Monticelli, 2019).

Quanto às habilidades comportamentais, precisam compreender que a universidade comunitária desenvolve e trabalha em parceria com a comunidade global. Essa é a capacidade de inserir-se em questões emergentes que variam da questão da imigração à capacidade de pôr em prática a cultura empreendedora e a inovação institucional. Dessa forma, o estudo de Jung, Fossatti e Monticelli (2019) define as instituições comunitárias como heranças públicas, ou seja, atuantes nas comunidades e sem fins lucrativos. Ressalta também a importância do gestor nesse contexto, que necessita de políticas formativas que contribuam para o seu desenvolvimento acerca de habilidades técnicas, humanas e comportamentais a fim de que o trabalho seja efetivo e responda às demandas coletivas.

Nas considerações de Bordignon (2018), as universidades comunitárias têm pela sua própria concepção o compromisso de ser repensadas a partir de um processo de ação-reflexão-ação em todas as suas instâncias, ou seja, na graduação, pós-graduação, extensão, gestão, inovação e pesquisa. Esse formato de universidade traz em seu bojo a dimensão pública da educação superior. O estudo da autora analisou a universidade comunitária em suas concepções e no aporte da pesquisa. Dedicou-se ao acompanhamento na Universidade de Passo Fundo (UPF). Foi constatado que diversos fatores contribuíram para a consolidação da pesquisa na referida universidade, entre eles: professores pesquisadores atuantes na graduação, inserção dos acadêmicos na iniciação científica, políticas de pesquisa, presença de grupos e linhas de pesquisa. Esses fatores relacionados evidenciam a cultura da instituição, a estrutura organizacional e a sustentabilidade da pesquisa. Nos resultados, considerando os estudos prévios realizados, destacaram-se indicativos da importância dos formatos acadêmico-institucionais nas escolhas e nas decisões das universidades que definem e redefinem seus compromissos, projetos e práticas. Destaca-se de modo marcante o papel da pós-graduação nesse processo como espaço ímpar de formação, constru-

ção e desenvolvimento da pesquisa científica para interações com a comunidade. Na definição de seus arranjos de colaboração, assim como seus modos de articulação e interação para as práticas acadêmicas, há uma reconstrução da universidade.

Nesse sentido, a pesquisa de Bordignon (2018) destaca a importância das universidades comunitárias, articuladas em todas as suas instâncias ao movimento dinâmico de ação-reflexão-ação. As escolhas, as decisões que perpassam os seus compromissos, os projetos e as práticas repercutem nas pesquisas científicas e, consequentemente, nas contribuições direcionadas à interação com a comunidade.

Segundo os estudos de Fioreze (2022), o compromisso da educação superior com a realização dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), analisando o modelo comunitário de universidade e buscando a compreensão no que se refere à forma e à medida que ela apresenta concordância aos ODS, considera o contexto de crise e acirramento da competição mercantil. O estudo evidenciou a existência de transformações institucionais que, no contexto de competição em que as Instituições Comunitárias de Ensino Superior (ICES) estão imersas, mostram caminhos pelos quais tal contribuição se efetiva ou apresenta potencial para se efetivar.

Dessa forma, o modelo comunitário caracteriza-se por um campo de disputa entre diversas concepções acerca das relações entre universidade e sociedade. Nesse sentido, de um lado avança uma compreensão da educação superior como bem privado, a ser submetida ao mercado, e de outro procura-se a preservação do compromisso com o bem público, tendo maior engajamento com os ODS. Essa disputa presente no cotidiano das instituições comunitárias brasileiras possivelmente encontra correspondência no contexto maior da educação superior, o que aponta para a necessidade de um debate maior e mais profundo no que se refere às relações que contemplam universidade, sociedade e desenvolvimento sustentável. Por fim, o estudo de Fioreze (2022) traz apontamentos acerca do compromisso da educação superior com os ODS. Afirmar que o modelo comunitário enfrenta concepções contraditórias entre universidade e sociedade, necessitando de um debate mais efetivo no que se refere às relações que articulam universidade, sociedade e desenvolvimento sustentável.

Nas ponderações de Santos e Pereira (2025), por sua vez, as universidades comunitárias brasileiras surgiram na segunda metade do século XX a

fim de atuar a partir das necessidades educacionais de regiões específicas, exercendo funções acadêmicas e sociais em áreas desprezadas pelo poder público ou pelo setor privado. O surgimento desse modelo universitário está ligado a contextos em que a oferta de instituições públicas mostrou-se insuficiente para atender as demandas envolvendo os âmbitos educacional e social. Os autores abordam ainda a aplicação do planejamento estratégico nas universidades comunitárias, ressaltando a sua importância para a gestão eficiente e sustentável dessas instituições. A análise evidenciou que, para garantir a sustentabilidade e o crescimento a longo prazo, as universidades comunitárias precisam elaborar modelos de planejamento que integrem tanto os seus objetivos acadêmicos como o seu impacto social.

Outra evidência trata-se de considerar cada universidade como um contexto específico e desafiador, sendo que essas instituições podem atingir melhores resultados quando efetivam práticas colaborativas de planejamento, articulando a comunidade acadêmica com as partes externas interessadas. Dessa forma, a investigação contextualiza as universidades comunitárias brasileiras que surgiram na metade do século XX, atuando em questões acadêmicas e sociais. Também ressalta o planejamento estratégico, que contempla os objetivos acadêmicos, bem como o seu impacto social (Santos; Pereira, 2025).

A resposta da Unilasalle à catástrofe climática de 2024

Como já referimos, a tragédia pela qual o Rio Grande do Sul passou em maio de 2024 instalou o estado de calamidade pública, que perdurou por 180 dias na cidade de Canoas, bem como em municípios da região metropolitana de Porto Alegre, onde residem muitos estudantes da Unilasalle. Além dos impactos diretos nas famílias afetadas, as enchentes trouxeram inúmeras consequências nas áreas da saúde, economia, educação, pesquisa científica entre tantas outras. Canoas foi um dos municípios fortemente afetados, contando com bairros que permaneceram inundados por cerca de 30 dias, impedindo que as famílias retornassem às suas casas.

Segundo dados da Prefeitura de Canoas, em dois terços da cidade a destruição foi praticamente total. Foram cerca de 80 mil casas atingidas, além de empresas, fábricas e equipamentos públicos como escolas e unidades de saúde.

Quanto ao impacto direto nos estudantes da Universidade La Salle, a enchente afetou significativamente os alunos de várias cidades, com destaque para Canoas e Porto Alegre, onde 58,76% e 32,51% dos alunos foram atingidos, respectivamente. No total, 27,04% dos alunos matriculados na universidade em todos os níveis foram diretamente afetados pela enchente. Especificamente no contexto da pós-graduação *stricto sensu* da Unilasalle, 34 mestrandos e 40 doutorandos residem em áreas atingidas; muitos perderam tudo o que tinham. Alguns permaneceram com suas casas submersas por aproximadamente 30 dias, sofrendo também com forte abalo emocional. Seguem os números de estudantes afetados por Programa de Pós-graduação no Quadro 1.

Quadro 1: Estudantes do *stricto sensu* que tiveram as casas afetadas pela enchente

Estudantes	PPG em Direito	PPG em Educação	PPG em Memória Social e Bens Culturais	PPG em Saúde e Desenvolvimento Humano
Mestrado	11	18	05	–
Doutorado	13	13	14	–

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados da Plataforma Sucupira (2024).

Além dos estudantes, 14 professores dos programas de pós-graduação tiveram que sair das suas residências, e a maioria foi indiretamente atingida, ficando nesse caso sem possibilidade de locomoção ou sem acesso à água e/ou à eletricidade, o que perdurou aproximadamente 30 dias (e até mais em alguns casos). O número de docentes que tiveram que deixar suas residências por PPG consta no Quadro 2, que segue.

Quadro 2: Docentes do *stricto sensu* que tiveram as casas afetadas pela enchente

PPG em Direito	PPG em Educação	PPG em Memória Social e Bens Culturais	PPG em Saúde e Desenvolvimento Humano
06	01	02	05

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados da Plataforma Sucupira (2024).

Considerando a situação de calamidade pública, as aulas na Universidade La Salle em todos os níveis de ensino ficaram suspensas no período de 06 de maio a 19 de maio, sendo retomadas a partir do dia 20 de maio de modo remoto. Nesse período, os estudantes que enfrentaram dificuldades específicas (conectividade, infraestrutura, etc) para acompanhar as aulas nesse formato justificaram suas ausências junto aos respectivos docentes. Os serviços de atendimento aos(as) estudantes permaneceram disponíveis por meio dos canais digitais. Foram também disponibilizadas medidas que visaram dar apoio e suporte naquele momento: acolhimento psicossocial gratuito oferecido pelo Núcleo de Atendimento ao Estudante (NAE); negociações individualizadas das mensalidades; disponibilização da infraestrutura da Biblioteca para estudos, todos os dias, nos três turnos.

Como medida excepcional diante do período difícil e desafiador pelo qual o estado do Rio Grande do Sul passou e como incentivo à formação e à pesquisa, que se tornam ainda mais necessárias, foram concedidas bolsas institucionais a todos os ingressantes de 2024/2 com 50% de desconto nas mensalidades durante todos os cursos de mestrado e doutorado.

O abrigo da Universidade La Salle: acolhimento e esperança

Durante 18 dias, a Unilasalle, o Colégio La Salle Canoas, a Fundação La Salle e o Colégio La Salle Niterói tornaram-se refúgio de esperança, oferecendo abrigo à população atingida pelas enchentes em Canoas. Foram diversas ações e esforços efetivos para proporcionar alívio e assistência às famílias fragilizadas, comprometidos com a população canoense e região.⁷

Percebemos que, principalmente em momentos como o contexto vivido, ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de modo neutro. Não há como estar no mundo de luvas nas mãos, apenas constatando. A acomodação em nós é apenas um caminho para a inserção, que acarreta decisão, escolha, intervenção na realidade (Freire, 1996).

O abrigo emergencial da Unilasalle foi instalado no ginásio poliesportivo e nas dependências próximas. Recebeu doações de vários itens es-

⁷ Fonte: Resposta Solidária La Salle – Assistência aos Atingidos pela Enchente em Canoas/RS. Disponível em: <https://sites.google.com/unilasalle.edu.br/resposta-solidaria-unilasalle/in%C3%ADcio>. Acesso em: 09 set. 2025.

senciais como: água, colchões, cobertores, roupas, medicamentos, alimentos, refeições prontas, produtos de higiene, ração para os animais, sendo que o mais valioso de tudo foi a doação de tempo e de serviço de muitas pessoas. A foto da Figura 1, que segue, registrou o interior do ginásio poliesportivo da Unilasalle em Canoas.

Figura 1: Abrigo no ginásio poliesportivo da Unilasalle em maio de 2024



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2024).

Nesse sentido, Freire (2011) afirma que uma das melhores coisas a serem experimentadas na vida, homem ou mulher, é a boniteza em nossas relações, mesmo que, de vez em quando, mescladas de divergências que simplesmente provam a nossa “gentetude”. Ou seja, as relações estabelecidas nesse momento emergencial foram uma soma de esforço e atitude na busca do bem comum.

Também foram recebidas doações financeiras para contribuir nos setores: infraestrutura, limpeza, logística, medicamentos e suprimentos adicionais. Por meio das doações a Universidade La Salle preparou e distri-

buiu 1.200 refeições completas, mais café da manhã, lanche da tarde e ceia, proporcionando nutrição adequada a todos os abrigados. Nesse período, correspondente a 18 dias de acolhimento, foram compartilhadas aproximadamente 50 mil refeições no total e houve abrigamento de 1.251 pessoas e 162 animais.

Para a concretização desse complexo trabalho foram mais de 800 voluntários envolvidos. Pelas suas mãos as pessoas desabrigadas receberam roupas, refeições e atendimento de saúde. Houve também a parceria com mais de 25 organizações, as quais contribuíram com doações para o abrigo, fortalecendo a capacidade de oferecer assistência eficaz e abrangente às famílias desabrigadas. Na fotografia da Figura 2, que segue, reproduzimos o registro de uma voluntária devidamente identificada prestando auxílio às pessoas abrigadas.

Figura 2: Trabalho voluntário durante a enchente de maio de 2024



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2024).

Para Freire (1996), necessitamos reconhecer que somos seres condicionados, porém não determinados. Reconhecer que a história é tempo de possibilidade e não de determinismo significa dar-se conta de que o futuro oferece problematizações, mas não é inflexível. Percebemos, durante a experiência vivida no abrigo, que as pessoas envolvidas nesse trabalho agiram nesse sentido, pois enfrentaram uma realidade singular, mas não determinada, em que puderam contribuir com inúmeras possibilidades a fim de transformar situações problemáticas em algo acalentador.

As ações realizadas envolveram distintos serviços e pessoas da Unilasalle. Fernanda Rodrigues, nutricionista do restaurante Qoppa, que se localiza na Universidade La Salle, referiu-se ao acolhimento aos desabrigados:

Foi uma experiência única, mas desafiadora, mas também que trouxe muito aprendizado [...] no decorrer dos dias, a gente já conhecia os desabrigados lá embaixo, eles também vinham nos acolher; ao invés de a gente acolher eles, muitas vezes eles vinham nos agradecer, nos dar um bom dia, nos dar um abraço; isso dava muita força, então o cansaço físico era superado.

Fernanda mencionou ainda a importância de voluntários que surgiram para contribuir nesse trabalho de oferecer refeições aos desabrigados. Desde vizinhos da Universidade, alunos, parentes de alunos, professores, funcionários, todos se dispuseram a auxiliar.

O coordenador do curso de Fisioterapia da Unilasalle, professor Bruno Fracasso, relatou que os desabrigados foram atendidos por várias áreas, entre elas: Medicina, Enfermagem, Fisioterapia e Psicologia. Em seu relato afirmou: “Nós conseguimos fazer a triagem de inúmeras situações que não estavam sendo acompanhadas, como também pudemos dar continuidade aos tratamentos que estavam já sendo realizados por essas pessoas”. Salientou ainda que os atendimentos aconteciam durante as 24 horas do dia, organizados por uma escala de voluntários, contando com a doação de medicamentos.

O professor e coordenador do curso de Medicina Veterinária, professor Igor Miranda, relatou que a Universidade La Salle teve uma grande preocupação com a causa animal, separando cães e gatos, pensando no bem-estar deles. Segundo ele: “Teve uma equipe que avaliou esses animais para que eles pudessem entrar na instituição e ter um controle sanitário [...] teve um controle tanto de alimentação como de passeios; alguns deles têm tutores e têm horários de visita e de passeio externo”. A aluna Helena Sil-

va, do curso de Medicina Veterinária, ressaltou que foram aprendendo a lidar com a questão comportamental dos animais, interagindo com eles para que tivessem vontade de se alimentar, que aceitassem o passeio na área ao ar livre da universidade.

Tais ações exigem comprometimento com a realidade em que se está inserido. Freire (1979, p. 16) destaca que “a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir”. Nesse sentido, a empatia e a busca pela compreensão do contexto do outro foram fundamentais.

A coordenadora do curso de Psicologia da Unilasalle, professora Camila Bolzan de Campos, pontuou as atividades realizadas desde o primeiro acolhimento, quando foi oferecido aos desabrigados alimentação e roupas secas para em seguida ocorrerem as acomodações no ginásio poliesportivo. Em suas considerações, ela relata que foram necessárias intervenções e orientações em diversos sentidos:

Questões de organização do seu espaço pessoal, criando delimitação de território, higienização desses espaços; os próprios abrigados também já estão se envolvendo de forma voluntária nessa higienização, o que é muito saudável, o que é muito bom neste momento de tanto problema, tanta ansiedade.

Segundo Camila, essa ocupação fez com que as pessoas em situação de abrigo pudessem se desconectar um pouco com o que acontecia lá fora e se conectassem com o que acontecia dentro do ginásio, integrando-se nas rotinas e nas atividades. Assim buscou-se criar uma rotina dentro do abrigo, primando pelo respeito ao espaço do outro, ainda que em ambiente coletivo.

Neste momento, trazemos o depoimento de alguns voluntários que atuaram na Unilasalle nesse período emergencial. Gianluca Malachias, estudante do curso de Pedagogia, declara: “[...] é um sentimento de um pouquinho menos de impotência do que a gente pode fazer hoje”. Maria Eduarda, estudante do curso de Psicologia, relatou: “[...] eu sinto que estou conseguindo fazer alguma coisa, conseguindo auxiliar de alguma maneira [...] a gente já sabe que tem um impacto significativo”.

Após 18 dias de abrigamento na Unilasalle, perante a necessidade de preparar a retomada das aulas, os desabrigados que ainda estavam no ginásio poliesportivo foram transferidos para o novo espaço de abrigamento, situado no bairro Niterói, antiga escola La Salle São Paulo, hoje Centro de

Pastoral. Nesse sentido, Lucinei Hanauer, coordenador da Fundação La Salle, esclareceu:

[...] o nosso compromisso é com todos os moradores de Canoas, junto com a gestão pública [...] estamos trazendo este abrigo para cá em parceria com o município porque sabemos que precisaremos atender essas pessoas por um bom tempo. Também aqui estão todos os pets, os cachorros e gatos das famílias que aqui estão abrigadas.

O professor Cássio Cassel, diretor de pesquisa, extensão e pós-graduação da Unilasalle, relatou que os desabrigados receberam abrigo, alimentação, roupas e assistência médica. Explicou ainda que o estacionamento da universidade foi adaptado a fim de acolher os animais das famílias atingidas.

Freire (2011) ressalta que, construindo-se e reconstruindo-se no movimento de fazer história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, na condição de seres inseridos no mundo e não puramente adaptados ao mundo, têm no sonho também um motor da história. Não existe mudança sem sonho, assim como não existe sonho sem esperança. Desse modo, percebemos nos depoimentos de pessoas envolvidas no trabalho emergencial e solidário esse compromisso com o objetivo de sonhar e esperar dias melhores para todos aqueles que estavam sob seus cuidados e responsabilidade.

Para concluir os depoimentos de algumas das pessoas envolvidas diretamente nesse movimento solidário da Unilasalle, temos a contribuição do reitor, Irmão Cledes Casagrande, que ressaltou:

Como lassalistas nos sentimos na obrigação e também refletida em nossa missão institucional, em nosso compromisso com a comunidade. Durante a história, a La Salle em Canoas sempre foi esse espaço de fraternidade, esse espaço de acolhida e ao mesmo tempo, uma referência para a cidade em humanidade, espiritualidade e em valores cristãos.

Na data de 20 de maio de 2024, em decisão conjunta com a Prefeitura de Canoas, as pessoas abrigadas na Unilasalle, no Colégio La Salle Canoas e na Fundação La Salle foram realocadas para o Centro de Pastoral La Salle, oferecendo um abrigo temporário de longo prazo para as famílias que precisavam de maior tempo de acomodação e auxílio. Foi realizada uma detalhada prestação de contas, mostrando a utilização de todos os recursos arrecadados, garantindo transparência. Essa resposta comunitária lassalista não apenas aliviou o sofrimento das pessoas desabrigadas, mas também fortaleceu os laços cooperativos e fraternos entre a comunidade local, bem como de outras regiões do Brasil e até do exterior.

Concluindo, podemos refletir que, segundo Freire (1979), existe uma pluralidade nas relações entre homem e mundo na medida em que o homem responde aos desafios deste mesmo mundo na sua abrangente variedade, que não se extingue num modo padronizado de resposta. Ou seja, essa situação emergencial apresentou distintas problematizações em que homens e mulheres foram agindo, transformando e respondendo conforme as suas potencialidades.

A primeira autora deste relato esteve em duas tardes contribuindo no abrigo do ginásio poliesportivo, como voluntária egressa, no setor de rouparia. Nesse espaço, as pessoas voluntárias separavam roupas por tamanho, além de adulto e infantil, masculino e feminino. Também tinha calçados separados por tamanho e tipo. Havia um horário em que as pessoas abrigadas vinham solicitar roupas, conforme a sua necessidade. Algumas vezes, era permitida a entrada de crianças para escolher e experimentar algumas peças ali mesmo no espaço da rouparia, algo de seu interesse e necessidade. Percebemos ali um espaço eficiente e organizado para atender as pessoas abrigadas, onde eram recebidas orientações conforme a necessidade. O sentimento era de engajamento e empatia naquele momento difícil, transformando um pouco a realidade apresentada, contribuindo para o todo.

Considerações finais

Neste momento, pretendemos retomar o objetivo do presente capítulo, que consiste em refletir acerca da resposta solidária da Unilasalle a partir das enchentes de 2024, que perpassou ações envolvendo acolhimento, cuidado e esperança. A cidade de Canoas/RS, onde se localiza a Universidade La Salle, foi afetada diretamente pelo evento climático extremo. Das 83 escolas da rede municipal de ensino 41 foram afetadas, sendo que em torno de 40% dos profissionais e praticamente metade dos alunos foram atingidos.

Diante desse cenário, a Unilasalle, que é uma instituição comunitária, abriu as portas para acolher a comunidade canoense. Foram oferecidas refeições, reposição de roupas e material de higiene pessoal. Também foram ofertadas atividades culturais e recreativas, além de atendimento médico, enfermagem, psicológico, nutricional, fisioterápico e odontológico.

Essa tragédia climática instalou o estado de calamidade pública por 180 dias na cidade de Canoas/RS, assim como em municípios da região

metropolitana, onde residem muitos dos estudantes da Unilasalle. Focando no impacto direto sobre discentes e docentes, considerando o contexto da pós-graduação *stricto sensu*, todos os programas de pós-graduação tiveram pessoas atingidas. A partir dessa nova realidade, as aulas foram suspensas por duas semanas e retomadas no formato remoto.

Considerando esse período difícil e desafiador vivenciado pelo Rio Grande do Sul, houve uma medida excepcional de incentivo à formação e pesquisa, com a concessão de bolsas institucionais a todos os ingressantes de 2024/2 com 50% de desconto nas mensalidades durante todos os cursos de mestrado e doutorado.

Refletiu-se que, no decorrer dos 18 dias em que a Unilasalle se tornou abrigo para as pessoas que se encontravam fragilizadas diante das enchentes que aconteceram em Canoas, constituiu-se um movimento imediato e ativo, envolvendo gestores, funcionários, voluntários e colaboradores em um trabalho incansável pelo bem comum das pessoas e de seus animais de estimação, destacando um contexto singular, difícil e repleto de incertezas.

Analisando algumas falas de pessoas diretamente ligadas a esse trabalho árduo no abrigo, podemos vislumbrar que destacaram acerca da experiência única que vivenciaram, das interações significativas com os desabrigados, da preocupação com a saúde e bem-estar de todos, da missão institucional que a Unilasalle tem com a comunidade, ressaltando a humanidade, a espiritualidade e os valores cristãos.

Concluindo, neste momento salientamos que muitas aprendizagens, transformações e memórias ficarão presentes tanto para as pessoas que estavam abrigadas na Unilasalle como naquelas que contribuíram de distintos modos para esse movimento que respondeu de forma solidária, acolhedora, cuidadosa e esperançosa nesse período emergencial que marcou o Rio Grande do Sul em sua história, perpassando outros estados e países que de alguma maneira se envolveram e contribuíram nesse contexto.

Com relação às limitações da pesquisa, podemos refletir quanto ao pequeno recorte analisado, ou seja, conhecemos um pouco do abrigo estruturado pela Unilasalle para receber a população canoense. Dessa forma, o estudo instigou-nos a pesquisar outras realidades universitárias que ofereceram abrigo em cidades próximas de Canoas e também em todo o Rio Grande do Sul, contribuindo para além do aspecto acadêmico nesse momento emergencial. Pode-se ouvir em estudos futuros alunos, professores,

famílias, funcionários, voluntários, colaboradores que presenciaram a dinâmica que constituiu espaços de abrigo, sinalizando ações positivas e negativas vivenciadas.

Referências

BORDIGNON, Luciane Spanhol. Universidade Comunitária: concepções e pesquisa. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 5, n. 8, 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.881/2013**. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior – ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12881.htm. Acesso em: 26 ago. 2025.

FIOREZE, Cristina. As universidades comunitárias e os ODS: entre o compromisso com o bem público e a submissão ao mercado. **Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 40, n. 3, p. 01-19, jul./set. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

JUNG, Hildegard Susana; FOSSATTI, Paulo; MONTICELLI, Jeferson Marlon. Perfil dos gestores nas universidades comunitárias brasileiras. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 54, p. 1-24, e-18408, out./dez.2019.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 57.626 De 21/05/2024**. Altera o Decreto nº 57.600/2024, que reitera o estado de calamidade pública no território do Estado do Rio Grande do Sul afetado pelos eventos climáticos de chuvas intensas, que ocorreram no período de 24 de abril ao mês de maio de 2024, e especifica os municípios atingidos. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=459473> Acesso em: 16 set. 2025.

SANTOS, Adelcio Machado; PEREIRA, Maurício Fernandes. Administração universitária: planejamento estratégico e boas práticas para universidades comunitárias. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 244-260, maio/ago. 2025.

10

As águas do Taquari: resiliência e história do Colégio Scalabriniano São José

Maristela Pedrini¹

Sílvia Hauser Farina²

Introdução

Os anos de 2023 e 2024 nos surpreenderam com as catástrofes causadas pela passagem de ciclones extratropicais pelo Rio Grande do Sul, que provocaram destruição em muitos municípios gaúchos, como Muçum, Roca Sales, Encantado, Santa Teresa, entre outros. A força das águas levou não só bens materiais, mas vidas, sonhos, conquistas e sorrisos. Não só pela proximidade geográfica, mas principalmente pelos vínculos familiares, de amizade, profissionais e pela empatia de nos colocarmos no lugar do outro, acolhendo-o em seu sofrimento, ficamos todos impactados pela tragédia ocorrida à nossa volta. Perdas e sofrimentos que não serão apagados da memória e da vida de todos os que foram acometidos pela devastação, bem como de todos nós que vivemos juntos, direta ou indiretamente, os impactos desse momento e suas consequências.

Sem dúvida, o momento vivido, com todo o seu potencial catastrófico de morte em vários sentidos – da vida biológica, dos sonhos, das lutas, sorrisos e realizações – foi também transformador para todos nós, pois funda possibilidades de nos reconstruirmos enquanto humanos pela empatia e solidariedade, reafirmando que somos responsáveis pela construção da nossa realidade e que a qualidade da coletividade e cidadania depende da elevação

¹ Doutora em Educação (PUCRS) – Professora do Curso de Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul. E-mail: mpedrini@ucs.br.

² Mestre em Educação (UPF) – Professora do Curso de Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul. E-mail: SHFARINA@ucs.br.

de cada um, enquanto humano, compreendendo o desafio da complexidade (Morin, 2000) que nos mostra que somos seres planetários e cósmicos e que tecemos em conjunto o futuro do planeta e das espécies que nele habitam.

Diante dos aspectos introdutórios que sinalizam a desolação causada pelas enchentes em que os prejuízos materiais foram vultosos e os emocionais imensuráveis, voltamos nosso olhar à força e à resiliência da comunidade escolar do Colégio Scalabriniano São José, da cidade de Roca Sales-RS, escola e comunidade fortemente atingidas pelas enchentes. Numa rede de solidariedade e esforço coletivo fez emergir a essência do carisma scalabriniano de empatia, acolhida e fraternidade, buscando na fé e no trabalho incansável a reconstrução dos espaços físicos e da saúde emocional para a superação da desolação e sofrimento, recolocando a escola em seu funcionamento para a continuidade do desenvolvimento de seu projeto educativo numa outra perspectiva, buscando a superação do medo, da insegurança e das marcas deixadas pela destruição das águas.

Diante desse contexto, buscamos ouvir o relato de experiência da diretora do Colégio Scalabriniano São José, da cidade de Roca Sales-RS com o objetivo de analisar os impactos das enchentes no processo educativo dessa escola, considerando as repercussões sobre a organização pedagógica, as experiências dos estudantes e as relações comunitárias, bem como os desafios e estratégias construídas pela instituição para garantir a continuidade do ensino e a ressignificação do fazer educativo num contexto marcado pela adversidade climática.

Contexto da investigação e metodologia de pesquisa

Para contribuir com a investigação de compreender os movimentos e os modos de as escolas do Rio Grande do Sul recomporem suas identidades nos contextos de desastres climáticos, voltamos nosso olhar e investigação para a escola já citada, uma escola privada confessional de um município do Vale do Taquari, pela intensidade da destruição ocorrida naquela realidade e pelo engajamento da comunidade escolar e local no processo de reconstrução da mesma.

Assim, como campo de observação e pesquisa, definimos o Colégio São José de Roca Sales-RS. A referida instituição de ensino da Rede de Educação Scalabriniana Integrada (ESI), com mais de 90 anos de história,

oferece desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, seguindo os princípios da Congregação das Irmãs Missionárias de São Carlos Borromeo – Scalabrinianas, com forte base católica e foco em excelência acadêmica, que promove uma educação pautada nos valores da acolhida, itinerância, comunhão da diversidade, solidariedade, universalidade, esperança e consciência ecológica. Através da Pastoral Escolar, enquanto escola confessional, busca desenvolver valores, a espiritualidade e a formação humana. A longa existência da escola na comunidade reitera seu importante papel na educação escolar sistematizada, formação humana e espiritualidade (PPP, 2024). Enquanto uma escola privada, confessional, o Colégio São José sempre contou com uma infraestrutura muito qualificada, estrutura essa que sofreu prejuízos no período da enchente, mas que, aos poucos, tem recebido as melhorias necessárias para a retomada da qualidade dos espaços pedagógicos necessários ao desenvolvimento de sua proposta educativa. Atende em torno de quinhentos educandos da Educação Infantil ao Ensino Médio, conta com um quadro de quarenta profissionais com formação e experiência que atuam no desenvolvimento do projeto educativo da escola, com destaque à dedicação, resiliência e sentimento de pertencimento ao carisma scalabriniano.

Para o levantamento do vivido, a partir do olhar da escola, buscamos inspiração na concepção freiriana de escrita de Cartas Pedagógicas (Freire, 2000) a fim de estabelecer o diálogo com a gestora da escola, considerando sua trajetória na escola, sua liderança e participação em todo o processo desde a primeira inundação em 2023 até a organização e reestruturação da escola, tendo sido participante ativa em todos os momentos que serão relatados. Dessa maneira, a escolha pela escuta da gestora foi intencional pelo seu protagonismo e por representar a voz do coletivo da escola, na medida em que sua atuação foi essencial em todo o processo vivido.

A escolha da metodologia das Cartas Pedagógicas na experiência da pesquisa acadêmica parte do reconhecimento de que as narrativas escritas são fonte de diálogo e possibilitam a reflexão e autorreflexão como instrumento metodológico de pesquisa-formação (Freire, 2000). Nesse sentido, Freire defende o ato de escrever como criação e recriação, pois “[...] o tempo de escrever, diga-se ainda, é sempre precedido pelo de falar das ideias que serão fixadas no papel” (Freire, 2020, p. 54). Larrosa (2018, p. 22), corrobora as ideias de Freire (2000) quando afirma:

Se a experiência procura ser pesada e expressa, a escrita é passagem, ponte, mediação, tradução entre viver e pensar. Procura dar forma ao que não está exatamente em nenhum lugar, a não ser no “entre”, no ir e vir [...]. Por isso, escrever é fazer experiência, não apenas relatá-la [...].

Com esse olhar buscamos, a partir da Carta Pedagógica escrita pela gestora, compreender a experiência vivida e como esse processo reverberou na comunidade escolar e seu projeto educativo. Para a análise do discurso da gestora participante da pesquisa lançamos mão da técnica de análise textual discursiva proposta por Moraes e Galiuzzi (2006), enquanto um processo que busca fazer emergir compreensões sobre um determinado fenômeno em análise a partir da imersão no texto para a interpretação de seu conteúdo, como afirmam os referidos autores:

A linguagem desempenha um papel central na análise textual discursiva. É por ela que o pesquisador pode inserir-se no movimento da compreensão, de construção e reconstrução das realidades. Pela linguagem constrói e amplia os campos de consciência pessoais, entrelaçando-os com os de outros sujeitos, sempre a partir dos contextos que investiga (Moraes; Galiuzzi, 2006, p. 124).

A análise textual discursiva (Moraes; Galiuzzi, 2006) propõe a compreensão a partir de unidades de análise, desmembradas e reagrupadas em unidades em categorias temáticas. E partir da imersão para a identificação dos fenômenos investigados, construir um metatexto com uma nova compreensão, uma narrativa que reconstrói os diferentes significados do texto.

Carta da Professora Rosane Volken

Roca Sales, 17 de novembro de 2025.

Sou diretora do Colégio Scalabriniano São José, de Roca Sales – RS, desde o ano de 2009. A história do colégio se confunde muito com a história da minha família. Minha mãe foi interna no colégio e, hoje com 94 anos, é a ex-aluna mais antiga. Eu, meus irmãos, meu marido e nossos filhos, todos somos ex-alunos do Colégio São José. Antes de assumir a direção fui professora no Colégio.

O Colégio foi fundado em 31 de março de 1931 e desde a sua fundação, embora a cidade esteja situada à beira do rio Taquari, a enchente nunca havia atingido o prédio do Colégio. Por diversas vezes, ao longo dos anos, nas épocas das enchentes as águas atingiram o pátio do Colégio, porém não chegava ao prédio.

Vivemos duas catástrofes... A enchente de 2023, provocada por um ciclone extratropical, conforme noticiado pelos diferentes meios de comunicação, trouxe uma

onda de destruição, assolando o nosso município e arredores. O nível das águas do rio Taquari elevou-se de forma muito rápida e violenta e tomou conta de todo o primeiro pavimento do Colégio, sem que desse tempo de retirarmos os equipamentos, livros e documentos. Enfim, foi uma destruição total de tudo o que havia nas salas e corredores (Fig. 01). No mesmo ano, no mês de novembro, mais uma enchente, porém desta vez conseguimos retirar tudo com antecedência.

Naquele dia da enchente em maio de 2023, os alunos não estavam mais na escola, pois o término das aulas foi antecipado para que todos pudessem chegar em segurança nas suas casas. Ao tomar conhecimento da proporção que a enchente teria, houve a tentativa de “salvar” os equipamentos eletrônicos, livros e documentos, entretanto a velocidade e a fúria da água fizeram com que saíssemos do prédio às pressas com água na altura dos joelhos. Pouquíssima coisa foi salva, e a dor de deixar o prédio naquelas condições foi desoladora. Tudo o que havia no 1º andar do prédio foi literalmente destruído. Portas, assoalho, a biblioteca com rico acervo de livros e mobiliário antigo e muito bonito, secretaria com documentos importantes, mobiliário da Educação Infantil, brinquedos e materiais pedagógicos. Toda parte elétrica, sistema de vigilância e internet estão prejudicados.

Na enchente de setembro de 2023, que foi onde mais tivemos prejuízos materiais, o trabalho de limpeza foi bem desafiador, pois tudo o que havia nos espaços ficou em meio a uma grossa camada de lama. A cidade ficou totalmente isolada; não havia mercado, farmácia, nenhum tipo de estabelecimento se salvou, tudo ficou bem destruído, sem água e sem luz por vários dias. Passamos momentos muito desafiadores.

Mas com muito esforço e apoio de voluntários nos empenhamos em agilizar a limpeza para deixar em condições mínimas para retomar as atividades. Nossos alunos precisavam retornar às aulas; além do prejuízo acadêmico, havia a necessidade de voltar ao seu espaço, encontrar carinho e afeto depois de tanta tragédia. A escola precisava retornar à sua rotina e ser um espaço cheio de vida e esperança numa cidade arrasada. Retornamos mesmo antes de finalizar os reparos, mas com o essencial para receber os alunos com segurança e logicamente com o coração cheio de saudade, além da pintura que precisou ser toda refeita. As aulas foram retomadas no próprio prédio tão logo foi possível com a ajuda de muitos voluntários, trabalho incansável dos professores e funcionários e apoio fundamental das Irmãs Scalabrinianas, mantenedoras da escola.

Não bastasse toda a tragédia vivida, em maio de 2024, uma enchente de grandes proporções novamente nos atingiu e novamente deixou um rastro de perdas

e prejuízos (Fig. 02). Embora toda a destruição causada pelas cheias, a escola segue localizada no mesmo endereço, e sua estrutura física (prédio) não ficou comprometida, apesar da fúria das águas. Entretanto os reparos e reformas necessárias foram muitos e bem dispendiosos. Foram necessárias campanhas para angariar fundos como rifas e doações, bem como contamos com a ajuda de muitos voluntários de outros municípios. Algumas famílias mudaram de cidade, o que ocasionou a saída de alguns alunos, repercutindo também no aspecto financeiro.

Recordar aquele momento evoca sentimentos e muita tristeza... Foram muitos os prejuízos causados pelas águas, muitas famílias perderam tudo, junto com as casas arrastadas pela violência das águas foram os sonhos, os móveis, as roupas, brinquedos, o uniforme e o material escolar. Fizemos uma campanha para que as famílias que não haviam sido atingidas doassem algumas peças de uniforme e materiais para que todos pudessem voltar com dignidade. Assim cada aluno foi recebido com uma mochila nova, recheada de materiais escolares novos, fruto da doação de tanta gente querida. Os livros didáticos fornecidos pelas editoras permitiram reduzir os prejuízos materiais e emocionais da comunidade escolar.

Boa parte da população também foi atingida. Mesmo assim, não faltaram braços cheios de força e de coragem para nos ajudar no serviço de limpeza e recuperação dos espaços. Foi um trabalho muito bonito que nos deixou uma grande lição de generosidade. Os pais, os voluntários e os doadores deixaram um legado que jamais deve ser esquecido. As escolas da Rede ESI (Educação Scalabriniana Integrada) auxiliaram de diferentes formas: com trabalho, ferramentas e doações. O exemplo desses colaboradores fez com que não perdêssemos a esperança e o desejo de seguir ainda mais fortes e unidos em nosso propósito de proporcionar a educação de crianças e jovens.

Revisitar o vivido nessa tragédia evoca muitos sentimentos, como já referi, mas, ao mesmo tempo, faz reviver a esperança e crença na solidariedade. Muitas são as consequências, não somente materiais, mas principalmente emocionais. Toda a comunidade escolar foi atingida, direta ou indiretamente. O cenário de destruição foi a paisagem durante muito tempo, e as lembranças tristes vinham à tona sempre que havia algum sinal de chuva. As crianças menores, tomadas de pânico com medo de que as coisas pudessem se repetir, buscavam no aconchego do colo dos professores e funcionários um alento para o coração. Muito mais do que alguns dias sem poder voltar para a escola, houve a perda da segurança e da certeza de poder voltar para casa com segurança e, em muitos casos, voltar com a certeza de que não seria mais para as suas casas, pois elas já não existiam mais.

Todo o vivido atingiu profundamente também os professores, afetou o estado emocional de todos, pois o cenário de destruição foi muito chocante, deixando a todos extremamente abalados. Quanto ao desempenho dos professores na sua tarefa de ensinar e educar, seguiram incansáveis para bem atender os alunos, porém desgastados física e emocionalmente. Foi lindo ver as professoras das crianças menores organizando os espaços com cores alegres para minimizar o sofrimento e o medo das crianças. Logo após o ocorrido, recebemos o apoio de uma equipe de saúde emocional para fazer a escuta da comunidade escolar. Poder falar das suas dores e angústias alivia o peso do sofrimento. Tivemos suporte psicológico da Rede ESI e da Congregação das Irmãs Missionárias Scalabrinianas para trabalhar com a saúde emocional dos alunos, professores e funcionários para lidarem com o trauma das perdas e da situação.

Somos gratos a todo apoio recebido, foram muitos que estiveram conosco, é impossível nomear todos, pois foram muitos voluntários, até mesmo anônimos. Aos pais nossa gratidão pela confiança, ao coletivo de professores e funcionários nossa gratidão por todo o trabalho e dedicação, aos nossos queridos alunos pela alegria que nos contagiou para lutarmos para a superação das dificuldades e para a reconstrução do espaço escolar. Com relação à participação em projetos voltados à reconstrução e à prevenção de desastres futuros, estamos acompanhando com muita atenção todos os movimentos que têm acontecido na região no sentido de atuar na prevenção aos desastres. Há muito a ser feito, e não podemos ficar de braços cruzados. É preciso compreender que todas as ações humanas interferem na natureza, e o cuidado com a terra, o ar e a água são indispensáveis para a sobrevivência das espécies.

Não podemos perder a esperança e, quando as pessoas nos estendem a mão para nos ajudar, temos que recompensá-las com o melhor de nós mesmos, com gratidão e o reconhecimento de que nada somos quando estamos sozinhos. É na soma que nos tornamos fortes e resilientes. Somos literalmente seres de passagem e enquanto aqui estivermos precisamos nos colocar no lugar do outro.

Com carinho e esperança em dias melhores, Professora Rosane Volken

A Teia da Existência: reconstrução e resiliência em tempos de calamidade

A carta escrita pela professora Rosane é um relato comovente e detalhado sobre as enchentes devastadoras em Roca Sales, RS, em 2023 e 2024, e os esforços de recuperação empreendidos pela comunidade escolar e de-

mais colaboradores para restabelecer o funcionamento da escola e o equilíbrio emocional de alunos e demais integrantes da comunidade escolar.

A análise textual discursiva dos escritos da professora Rosane permite identificar três categorias de análise, considerando a essência e a profundidade do conteúdo de seu discurso, que são: *a ruptura com a normalidade e a magnitude de trauma vivido, a resiliência comunitária e a força da solidariedade e a reafirmação do propósito educacional a partir da reflexão socioambiental*.

O relato da professora Rosane Volken transcende a mera descrição de danos materiais causados por eventos climáticos extremos. Ele narra a ruptura de uma memória histórica de segurança, em que a instituição educacional profundamente enraizada em Roca Sales foi confrontada pela “fúria” inédita das águas. Tal aspecto fica evidente na afirmação da professora: “A velocidade e fúria da água impediram o salvamento de bens”; também a professora assinala que o abalo emocional e o medo se instauraram gerando insegurança e ansiedade de modo geral, mas principalmente para os estudantes, com destaque às crianças menores que, como afirma a professora, “foram tomadas de pânico”.

As palavras da professora remetem a sentimentos e emoções para além dos aspectos físicos e materiais. Tais afirmações dialogam com as ideias de Maturana (1998) quando ele aponta que nós, os humanos, somos animais racionais, seres biológicos, dotados de emoções, e quando o ambiente no qual estamos inseridos, no qual estabelecemos estreitas relações, sofre alterações, nosso comportamento também se modifica, nosso estado emocional é afetado, pois o ser humano se constitui e se estabelece no entrelaçamento da emoção e da razão (Maturana, 1998, p. 15-23).

De acordo com a narrativa da professora participante da pesquisa, a enchente não apenas destruiu o primeiro pavimento do Colégio São José, um espaço físico de aprendizado e memória afetiva de gerações, mas também abalou a comunidade, instaurando um trauma coletivo marcado pelo pânico, pela tristeza e pela perda de referências, inclusive a própria casa. Assim, a narrativa move-se da desolação para a potência da ação coletiva. A essência da resiliência nesse contexto não é um retorno passivo ao que era vivido antes, mas uma *reconstrução* ativa dos laços sociais e emocionais, fortalecidos pela experiência da catástrofe climática, ou seja, o colégio, mesmo antes da finalização dos reparos físicos, ressurgiu com resiliência e determinação, vencendo os desafios emergentes e superando as barreiras

impostas pelas enchentes. Nesse sentido, na solidariedade expressa pela afirmação da professora “nos braços cheios de força e de coragem dos voluntários e doadores” encontramos a luz que iluminou e reuniu a comunidade abalada. Tais atitudes revelam a essência humana das pessoas que se uniram pela causa da escola, demonstrando que solidariedade é um valor transformador, remetendo à necessidade de educarmos para a cidadania global, como destaca a UNESCO (2022) no documento “Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação”, que pontua:

A educação para a cidadania global, em particular, deve estar sintonizada de maneira profunda com essa consciência do planetário. Reequilibrar nossas relações com o planeta vivo exige que reaprendamos nossas interdependências e reimaginemos nosso lugar e capacidade de ação humanos (UNESCO, 2022, p. 111)

Assim, empatia e compaixão, enquanto capacidades humanas, devem fazer parte das propostas educativas das escolas para que, desde a mais tenra idade, a criança possa aprender que juntos podemos mudar o rumo do nosso futuro (UNESCO, 2022, p. 8). Nesse sentido, outro aspecto relevante da narrativa da professora foi o relato do ato de retornar à escola, de doar um uniforme ou material escolar, que adquire um significado pedagógico profundo: o aprendizado da dignidade, da generosidade e da dependência mútua, enfatizado através da afirmação da professora: “Nada somos quando estamos sozinhos”. Nesse viés, destacamos a ênfase dada à importância da escola como um espaço de acolhimento – “carinho, afeto, vida e esperança” – para amparar estudantes e seus familiares, possibilitando um retorno com tranquilidade e fé em dias melhores, trazendo o acalento às emoções abaladas e à insegurança que dominava o coletivo da comunidade escolar.

Sobre esse aspecto ampliamos a reflexão, apoiadas em Maturana (2004), quando assinala que a aprendizagem está intrinsecamente ligada às emoções e às relações de convivência. Em *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano*, o referido autor enfatiza que o educar acontece no espaço relacional, onde o outro é reconhecido como legítimo outro na convivência. Nesse sentido, em contextos de enchentes e desastres socioambientais torna-se imprescindível que a escola priorize ambientes de acolhimento, cuidado e segurança emocional, pois somente nesses espaços é possível reconstruir o desejo de aprender e de conviver.

Amar constitui o domínio das ações em que o outro surge como legítimo outro na convivência. Sem aceitação do outro não há fenômeno social e, portanto, não há humanidade. O educar acontece no conviver, e é no conviver que se transformam espontaneamente os modos de viver, de sentir e de agir. O brincar, por sua vez, é uma atividade central nesse processo, pois nele a criança vive plenamente o presente, criando e recriando mundos possíveis (Maturana; Verden-Zöller, 2004, p. 25).

Essa compreensão reforça a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem o brincar, a escuta e o cuidado emocional como fundamentos do processo educativo. Em situações de crise, como as provocadas pelas enchentes, a escola assume um papel ainda mais relevante como espaço de reconstrução simbólica e afetiva, contribuindo para que educadores, crianças e adolescentes possam ressignificar experiências traumáticas e fortalecer vínculos sociais.

O relato culmina com uma reflexão ética e ecológica, conectando a tragédia local a uma compreensão mais ampla da responsabilidade humana perante o meio ambiente. A narrativa da experiência vivida deixa um legado de esperança e um chamado à ação consciente, onde a “soma” das forças individuais é o único caminho para a resiliência futura e a prevenção de novas catástrofes. As afirmações da professora remetem à vida e à esperança através do cuidado mútuo, reverberando o que defende Boff:

O cuidado se encontra antes, é um *a priori* ontológico, está na origem da existência do ser humano. E essa origem não é apenas um começo temporal. A origem tem um sentido filosófico de fonte de onde brota permanentemente o ser. Portanto, significa que o cuidado constitui, na existência humana, uma energia que jorra ininterruptamente em cada momento e circunstância. Cuidado é aquela força originante que continuamente faz surgir o ser humano (Boff, 2014, p. 117).

Nesse contexto, o foco no bem-estar emocional foi fundamental e revelou a sensibilidade e o cuidado para com o próximo, com destaque ao olhar para os educadores, que revelaram seu compromisso e doação com a reconstrução do espaço escolar e das relações, como referiu a professora. Mesmo “desgastados física e emocionalmente”, os professores não mediram esforços para ajudar na limpeza e organização física, bem como foram incansáveis no acolhimento aos educandos e na luta para a superação das dificuldades que emergiram a partir de todo o caos. Tais premissas também estão presentes nas dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (2018), expressa como Competência 08 – Autoconhecimento e

autocuidado: “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (BNCC, 2028, p. 10).

A solidariedade e a empatia fundaram novas possibilidades para fazer frente ao novo e devastado cotidiano. Sobre esse aspecto Leff (2011, p. 451) destaca:

O mundo da vida é um mundo de sentidos e solidariedades compartilhadas, que se entrelaçam na compreensão dos conhecedores, do diálogo de seus saberes, da diversidade de seres que sonham seus sonhos e que se encontram nessa mutualidade de viver a vida como desejo, como utopia, como abertura para o real possível.

A visão de Leff (2011) está expressa na Competência Geral 9, da BNCC (2028, p. 10) Empatia e Cooperação:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Ao revisitar o vivido, a professora Rosane enfatiza: “É preciso compreender que todas as ações humanas interferem na natureza”. Tal afirmação remete às lições aprendidas sobre a relação humana com a natureza, ou seja, a Educação Ambiental, reiterando a importante missão da escola para essa formação. Nesse sentido destacamos o que argumenta Leff (2011, p. 257):

A Educação Ambiental traz consigo uma nova pedagogia que surge da necessidade de orientar a educação dentro do contexto social e na realidade ecológica e cultural onde se situam os sujeitos e atores do processo educativo.

O apelo à responsabilidade e cidadania é condição essencial à preservação da vida e do planeta, assim reitera a competência geral 10 da BNCC: “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BNCC, 2018, p. 10).

Considerações finais

As enchentes que atingiram o Rio Grande do Sul nas últimas décadas, especialmente nos anos recentes, provocaram efeitos profundos sobre a educação, afetando a infraestrutura escolar, o acesso dos estudantes e os processos de ensino e aprendizagem. Investigar histórias de escolas afetadas pelas enchentes e identificar como reconstruíram suas identidades após os fortes impactos dos desastres climáticos, com enfoque no Colégio São José de Roca Sales, localizado no Vale do Taquari, foi um movimento de reflexão e também de emoção e formação a partir das vivências compartilhadas pela gestora participante da pesquisa. Para compreender esse fenômeno de forma ampliada, o pensamento complexo de Edgar Morin (2001) e a abordagem ecossistêmica de Maria Cândida Moraes (2004) oferecem referenciais teóricos fundamentais para que possamos entender os movimentos vivenciados pela escola-campo de investigação, bem como os saberes mobilizados para dar conta de um momento tão catastrófico com prejuízos das mais variadas ordens, em especial no que tange ao aspecto humano de todos os envolvidos e à aprendizagem dos educandos.

É fato que, no plano imediato, as enchentes que assolaram o Rio Grande do Sul resultaram no fechamento de escolas, na destruição de materiais pedagógicos, na interrupção do transporte escolar e no deslocamento de famílias. No entanto, seus impactos mais profundos situam-se no campo humano e pedagógico, os quais podemos citar: descontinuidade do processo educativo, aumento da ansiedade, experiências de perda, desorganização da rotina e aprofundamento das desigualdades escolares. Crianças e adolescentes em vulnerabilidade são as que mais sofreram com a interrupção da rotina escolar e com a ausência de condições adequadas para retomar o processo de aprendizagem. Nesse contexto, Edgar Morin defende uma educação capaz de articular e contextualizar saberes. Em *A cabeça bem-feita* afirma:

A aptidão para contextualizar e integrar os saberes deve substituir o acúmulo fragmentado de informações. É preciso ensinar a pensar o complexo, reorganizar os conhecimentos, situar as partes no todo e o todo nas partes. A cabeça bem-feita não é a que está cheia de saberes, mas a que é capaz de organizá-los, articulá-los e mobilizá-los em situações reais (Morin, 2001, p. 36).

Essa perspectiva é fundamental para compreender as enchentes não como eventos isolados, mas como fenômenos que envolvem dimensões am-

bientais, históricas, sociais, políticas e culturais. O pensamento complexo orienta a escola a assumir um papel de formação cidadã que ajude os estudantes a compreender as múltiplas dimensões da realidade e a atuar de forma crítica e solidária na reconstrução da realidade e, em última análise, da própria sociedade.

Nesse mesmo viés, Maria Cândida Moraes, por sua vez, amplia essa discussão ao propor uma visão ecossistêmica para a educação. A referida autora destaca que os processos educativos devem considerar a profunda interdependência entre natureza, sociedade, cultura e desenvolvimento humano, quando aponta:

Precisamos compreender que tudo está interligado e que nenhum fenômeno pode ser analisado isoladamente. A educação, para ser significativa e transformadora, deve favorecer a construção de uma consciência integral, capaz de perceber as relações complexas que sustentam a vida. Somente assim poderemos formar cidadãos sensíveis, críticos e comprometidos com a sustentabilidade e com a construção de um futuro mais justo e equilibrado (Moraes, 2004, p. 57).

Essa perspectiva é essencial para interpretar as enchentes como fenômenos ecossistêmicos e não pontuais e para compreender que as respostas educativas precisam dialogar com o território, com a ecologia e com a comunidade em que as mesmas se efetivam. A escola pode, assim, transformar situações de crise em aprendizagens significativas, desenvolvendo projetos interdisciplinares sobre os problemas ambientais e suas consequências, memória local e prevenção de riscos, entre outros temas que devem fazer parte do projeto político da escola na perspectiva do desenvolvimento da consciência ecológica e da cidadania socioambiental.

A análise da experiência vivida e narrada pela professora Rosane acena para o reconhecimento de que mais do que reconstruir ambientes físicos é necessário reconstruir vínculos, promover acolhimento emocional, fortalecer a participação comunitária e desenvolver uma educação crítica e sustentável. Nesse contexto, as instituições escolares podem atuar como espaços de regeneração social, ambiental e humana. Esse foi e está sendo o movimento realizado pela comunidade escolar do Colégio São José, foco desta pesquisa que, através da resiliência e do trabalho coletivo e do apoio solidário, tem reconstituído espaços físicos, mas acima de tudo a organização e saúde mental e emocional para dar conta de novos modos de viver e

reconstruir sua identidade educacional, enquanto uma instituição educativa com quase um século presente na região.

Diante desse cenário, foi possível compreender que o Colégio São José não foi apenas acolhido pela comunidade em meio às adversidades provocadas pelas enchentes, mas também demonstrou capacidade de reorganização e resiliência, sustentada pelo comprometimento de seu corpo docente, pela participação ativa da comunidade escolar e pelo apoio solidário de voluntários. Esse movimento coletivo possibilitou a reconstrução dos vínculos pedagógicos, afetivos e institucionais, reafirmando a escola como espaço de cuidado, convivência e formação humana.

Contudo, o processo de superação não se encerra na resposta emergencial; torna-se fundamental a elaboração de um plano de ação estruturado, que contemple estratégias pedagógicas, organizacionais e socioemocionais, bem como medidas de prevenção e preparação para futuros eventos climáticos. Tal plano deve estar alinhado a uma perspectiva de educação cidadã, ecossistêmica e solidária, capaz de fortalecer a identidade institucional das escolas atingidas e de garantir a continuidade do processo educativo com responsabilidade, sustentabilidade e compromisso com a vida.

Diante do exposto, o estudo desenvolvido e aqui descrito, embora sendo um recorte de um todo mais complexo, contribui sobremaneira com os avanços da pesquisa em educação em tempos de crises climáticas e acesa com importantes reflexões para que os processos educativos sejam ressignificados, à luz de uma consciência planetária e cósmica, com a ética do saber ambiental, que orienta a construção de um mundo sustentável, justo e democrático, através da reflexão sobre a natureza do ser, do saber e do conhecer.

Figura 1: Colégio São José – Roca Sales atingido pela enchente no Vale do Taquari (2024)



Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

Figura 2: Voluntários na limpeza do interior do Colégio São José



Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>. Acesso em: 12 dez. 2025.
- BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar**: ética do humano – compaixão pela terra. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- COLÉGIO SÃO JOSÉ. **Projeto Político Pedagógico**. Roca Sales: Colégio São José, 2024. Disponível em: <http://www.esisaojoseroacasales.com.br/>. Acesso em: 12 dez. 2025.
- FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 27 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.
- LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica Editor, 2028.
- LEFF, Enrique. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade. Poder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena, 2004.
- MORAES, Maria Cândida. **Pensamento eco-sistêmico**: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI – uma visão ecológica e sustentável. Petrópolis: Vozes, 2004.
- MORAES, Roque. GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência e Educação** [on-line], v. 12, n. 01, p. 117-128, 2006. ISSN 1516-7313.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2000.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos**: um novo contrato social para a educação. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022.

Processos de adaptação às mudanças climáticas nas escolas municipais de São Leopoldo após as enchentes de 2024

Rosana Torma Miranda Cabral¹

Sandra Lilian Silveira Grohe²

Rodrigo Manoel Dias da Silva³

Introdução

As enchentes ocorridas em São Leopoldo em 2024 expuseram as limitações das respostas emergenciais e a urgência de instaurar uma cultura de adaptação às mudanças climáticas permanente nas escolas. Entendemos a adaptação às mudanças climáticas como a capacidade coletiva de transformar práticas, estruturas e formas de pensar de modo a prevenir riscos, fortalecer a resiliência e reconstruir a relação sociedade-natureza de forma justa e sustentável, especialmente através da educação ambiental e da ação comunitária.

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação, Diversidade e Cidadania – GPEDiC (UNISINOS/CNPq). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Graduada em Psicologia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. E-mail: rosana.torma@gmail.com.

² Pós-doutoranda e Doutora em Educação pela UNISINOS. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação, Diversidade e Cidadania – GPEDiC (UNISINOS/CNPq). É vice-presidenta da Associação Roessler – Amigos e Amigas dos Parques Ambientais e Arroios de São Leopoldo. E-mail: SGROHE@edu.unisinos.br.

³ Coordenador Executivo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professor na Escola de Humanidades e no Programa de Pós-Graduação da mesma instituição. Líder do Grupo de Pesquisas em Educação, Diversidade e Cidadania GPEDiC (Unisinos/CNPQ). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 2. E-mail: rodrigoddsilva@gmail.com.

É a partir dessa compreensão que a escola emerge como um espaço estratégico de adaptação às mudanças climáticas, pois em contextos marcados por eventos climáticos extremos essa instituição torna-se não apenas espaço de ensino, mas também de acolhimento, reconstrução e aprendizado coletivo. Essa nova realidade demanda que os processos educativos integrem a educação ambiental para a sustentabilidade e a adaptação às mudanças climáticas, compreendendo que o conhecimento só é transformador quando se relaciona com a vida cotidiana, com o território e com o cuidado mútuo.

No artigo “Escolas e memórias: impactos das enchentes de maio de 2024 na cidade de São Leopoldo/RS”, publicado no ano de 2025, foram analisados os impactos das enchentes de maio de 2024 nas escolas municipais de São Leopoldo, articulando dados, narrativas e reflexões teóricas para compreender como a crise climática atingiu a educação e produziu marcas profundas, sejam essas materiais, emocionais e pedagógicas. Adotou-se a memória como eixo interpretativo para examinar tanto os estragos visíveis nos prédios escolares como as feridas subjetivas deixadas pela tragédia (Cabral; Grohe; Silva, 2025).

O texto ainda destacou que 18 das 50 escolas municipais foram destruídas ou gravemente danificadas, afetando cerca de 30 mil estudantes. Foi demonstrado que os danos foram muito além da interrupção das aulas, revelando fragilidades estruturais, desigualdades territoriais e a insuficiência de políticas públicas de prevenção e adaptação às mudanças climáticas.

O artigo evidenciou as formas pelas quais a tragédia reposicionou a escola não apenas como instituição que ensina, mas como agente de proteção social em situações extremas. Contudo, deixamos evidente que a escola, ao assumir funções assistenciais emergenciais, revela tanto sua potência comunitária quanto o vácuo de políticas intersetoriais mais robustas, capazes de responder de forma coordenada a desastres de grande escala. Assim, ao apresentarmos as escolas-abrigo, evidenciamos tanto as solidariedades como as ausências do Estado.

Outra reflexão presente naquele artigo diz respeito à recuperação da memória como ferramenta pedagógica e política. “São Leopoldo foi duramente impactada pela força das águas com 80% de sua população afetada. As cicatrizes deixadas pela enchente são profundas – mesmo após um ano, ainda são visíveis em muitas fachadas de casas e prédios – e permanecem

marcadas na memória de quem vivenciou esse trauma” (Cabral; Grohe; Silva, 2025, p. 102). A memória, nesse sentido, opera como resistência ao esquecimento e como alerta para a urgência de uma educação comprometida com a justiça climática, a gestão de riscos e a formação de comunidades resilientes.

Contudo, o texto deixa entrever lacunas que poderiam ser aprofundadas, especialmente no que diz respeito à adaptação das escolas e das comunidades aos eventos climáticos extremos. A partir de Branco Filho e Jacobi (2023), destacamos que “os eventos extremos têm colocado em evidência a ausência de planejamento antecipatório e adicionam barreiras para a implementação de políticas de mitigação e adaptação”. Jacobi destaca que o caminho está em sociedades mais sustentáveis, fortalecidas por “práticas educativas que, pautadas pelo paradigma da complexidade, aportem para a escola e os ambientes pedagógicos uma atitude reflexiva em torno da problemática ambiental” (Jacobi, 2007, p. 57).

A partir dessa constatação, compreendemos a necessidade de aprofundar a discussão referente às escolas de São Leopoldo após as enchentes de 2024 e os modos como vêm desenvolvendo processos de adaptação. O estudo fundamenta-se na análise de produções científicas sobre educação ambiental, justiça socioambiental e adaptação às mudanças climáticas, bem como em documentos institucionais, especialmente o Plano Local de Ação Climática (PLAC) de São Leopoldo e materiais do Observatório de Mudanças Climáticas. Adota-se ainda o recorte de estudo de caso ao focalizar a experiência das escolas públicas do município de São Leopoldo após as enchentes de 2024. Buscamos destacar o papel das escolas enquanto espaços educadores sustentáveis e evidenciar práticas pedagógicas e estruturais que fortalecem a resiliência, a prevenção e o cuidado em contextos marcados por eventos climáticos extremos. Busca-se ainda compreender de que forma a educação ambiental para a sustentabilidade pode fortalecer a capacidade das comunidades escolares de enfrentar e se adaptar às crises climáticas, articulando conhecimento científico, sensibilidade ecológica, memória coletiva e ação comunitária.

A adaptação às mudanças climáticas em São Leopoldo: diretrizes do plano local de ação climática

A experiência das enchentes em São Leopoldo mostrou que a adaptação é um processo contínuo e multidimensional. No primeiro momento, ela se expressou de forma emergencial com a reorganização de espaços, acolhimento de famílias e reposição de atividades. Com o passar do tempo, transformou-se em uma necessidade estrutural, dando destaque para repensar práticas pedagógicas, a infraestrutura, as relações pedagógicas e os vínculos comunitários.

Inspirados em perspectivas ecológicas e ancestrais, especialmente aquelas dos povos indígenas originários do território, como os Kaingang (São Leopoldo), e das comunidades tradicionais que historicamente aprenderam a viver em relação com os rios, assim se entende que adaptar-se significa reaprender a viver em relação com a Terra, reconhecendo sua força e seus limites. A resiliência surge, nesse contexto, como a capacidade de reconstruir não apenas o espaço físico, mas também o sentido coletivo do pertencimento e da esperança.

Em suma, naquele período as escolas funcionaram como verdadeiros laboratórios de adaptação às mudanças climáticas, onde novas dinâmicas de solidariedade e cuidado mútuo se estabeleceram. A experiência das enchentes em São Leopoldo, embora traumática, acelerou a internalização de saberes práticos sobre resiliência e gestão de crises.

De acordo com o artigo de Cabral, Grohe e Silva (2025), essas instituições não se limitaram a abrir suas portas; elas foram além e passaram a ser centros de acolhimento, fornecendo não apenas apoio material e logístico, mas sobretudo emocional. Além disso, a infraestrutura física das escolas passou a ser vista sob um novo olhar, onde esses espaços precisaram ser ressignificados, servindo de abrigos temporários ou centros de distribuição de ajuda em eventos futuros.

As escolas tornaram-se pontos focais na articulação entre a Defesa Civil, secretarias municipais e a sociedade civil organizada, facilitando a comunicação de alertas e a coordenação de esforços de recuperação.

Essa colaboração estreita entre diferentes esferas demonstra um avanço do foco da “emergência” para a “prevenção”, estabelecendo uma cultura contínua de prontidão e cuidado. Nesse processo, a escola de São Leopoldo

deixa de ser apenas um espaço de ensino formal e passa a atuar como um dispositivo territorial de resiliência urbana, articulando educação, proteção social e cuidado coletivo.

Antes mesmo da enchente de 2024, em São Leopoldo estava sendo elaborado o Plano Local de Ação Climática (PLAC) com o objetivo de “delinear as ações do município nas próximas décadas, no que tange à mitigação às mudanças climáticas” (Pacto Global de Prefeitos, 2023, p. 1), sendo este um instrumento estratégico para orientar ações de mitigação e adaptação às mudanças climáticas. O Plano Local de Ação Climática (PLAC) de São Leopoldo configura-se como um instrumento estratégico para a compreensão das diretrizes e medidas adotadas pelo município no enfrentamento às mudanças climáticas. Produzido por meio de uma parceria institucional entre a Prefeitura Municipal e a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), o documento reúne diagnósticos territoriais, inventários de emissões de gases de efeito estufa e um conjunto de ações voltadas à mitigação e à adaptação, constituindo um marco no planejamento climático local.

De acordo com a apresentação publicada por Everson Gardel (2025), o PLAC de São Leopoldo enfatiza que as estratégias de adaptação são essenciais para preparar a cidade para lidar com eventos climáticos extremos; desenvolver resiliência urbana, planejar medidas de infraestrutura que reduzam os impactos de enchentes, alagamentos e enxurradas. As ações de adaptação às mudanças climáticas concentram-se na preparação do território para os efeitos das mudanças climáticas, englobando o fortalecimento da resiliência urbana por meio do desenvolvimento de planos capazes de enfrentar eventos extremos. Nesse contexto, torna-se indispensável a implementação de estratégias que assegurem a resiliência da agricultura e da produção de alimentos, considerando a crescente variabilidade climática. Paralelamente, medidas de drenagem e de infraestrutura resiliente assumem papel central na redução dos impactos das enxurradas e na proteção das comunidades mais vulneráveis.

No documento, afirma-se que o município está desenvolvendo, a partir do Observatório de Mudanças Climáticas – OMC de São Leopoldo, análises de risco climático, diagnósticos de vulnerabilidade, cenários de impacto (chuvas, inundações, segurança alimentar). Também é destacado que a adaptação faz parte da política climática municipal, articulada a outras agendas:

sustentabilidade urbana; segurança alimentar; planejamento territorial; gestão de resíduos; mobilidade acessível; energia renovável.

No documento “Plano Local de Ação Climática do Município de São Leopoldo 2020–2050”, o item 3.2. Visão ressalta:

O PLAC direciona a visão de futuro da cidade de São Leopoldo, indo ao encontro de políticas públicas que priorizem a redução da pobreza, a igualdade social e o desenvolvimento sustentável. Ao formular ações que envolvem a população e direcionam as práticas conscientes de educação ambiental, em que cada cidadão seja um agente ativo e multiplicador, para uma cidade inteligente e sustentável (São Leopoldo, 2023, p. 9).

Quando se analisa o Plano Local de Ação Climática (PLAC), percebe-se que, embora o documento reconheça a centralidade da adaptação e apresenta diretrizes importantes para a infraestrutura resiliente, segurança alimentar e planejamento territorial, grande parte dessas medidas ainda se encontra em um estágio predominantemente programático. Há, portanto, um descompasso entre a urgência revelada pelas enchentes e o ritmo de implementação das ações previstas, o que evidencia a necessidade de transformar diagnósticos e projeções em políticas públicas concretas, financiadas e acompanhadas de forma contínua.

Além disso, a ênfase do PLAC em metas de mitigação e modernização tecnológica, como energia renovável, mobilidade limpa e gestão de resíduos, embora relevante, não substitui a indispensabilidade de fortalecer a adaptação às mudanças climáticas em sua dimensão social. Os eventos de 2024 mostraram que vulnerabilidades não se distribuem de maneira homogênea; elas se territorializam conforme desigualdades socioambientais históricas, que exigem respostas sensíveis às realidades das comunidades mais afetadas. Nessa perspectiva, a adaptação às mudanças climáticas não pode ser reduzida somente a intervenções de engenharia; ela demanda investimentos em educação ambiental crítica para a sustentabilidade, governança democrática e mobilização que incorporem saberes locais e ancestrais (Grohe, 2021).

Assim, embora o município tenha avançado na construção de instrumentos institucionais, como o Observatório de Mudanças Climáticas – OMC e o PLAC, ainda é preciso consolidar uma política climática que articule prevenção, justiça socioambiental e fortalecimento comunitário. As escolas, ao atuarem como abrigos, centros de apoio e espaços de reconstrução simbólica e coletiva, revelam-se protagonistas de uma pedagogia da resiliên-

cia, cuja potência ultrapassa os muros escolares e inspira novos modos de pensar a cidade diante da crise climática. Esse processo implica reconhecer que São Leopoldo possui bases importantes para avançar, mas que sua efetividade dependerá do compromisso político, da continuidade das ações, da participação social e da incorporação da adaptação às mudanças climáticas como eixo estruturante e não apenas complementar das políticas públicas. As enchentes de 2024 não foram um evento isolado, mas um marco que expôs fragilidades e, simultaneamente, apontou caminhos possíveis para transformar o território em direção a um futuro mais justo, seguro e sustentável.

É precisamente nesse ponto que emerge a relevância da educação ambiental para a sustentabilidade. Se as escolas se mostraram essenciais na resposta à crise, torna-se fundamental compreender como elas podem, para além da emergência, constituir-se como espaços educadores sustentáveis, capazes de formar sujeitos críticos, mobilizar comunidades e fortalecer práticas de cuidado e corresponsabilidade socioambiental.

Educação ambiental para a sustentabilidade e o papel da escola na adaptação às mudanças climáticas

A Educação Ambiental para a Sustentabilidade propõe uma formação que reconhece a interdependência entre seres humanos e natureza, valorizando o respeito à diversidade e a convivência, princípios defendidos por autores proeminentes dessa área no Brasil, como Carlos Frederico Loureiro (2019), Michèle Sato e Isabel Cristina de Moura Carvalho (2005). Nessa perspectiva, a adaptação às mudanças climáticas não é um ato de submissão às circunstâncias, mas um processo criativo e político, que exige reflexão crítica e ação coletiva, sendo um dos pilares do pensamento freiriano (Freire, 2003) quando aplicado às questões ambientais.

A escola como espaço educador sustentável (Trajber; Sato, 2010) precisa promover adaptações às mudanças climáticas que incluam práticas colaborativas, o diálogo entre saberes e a construção de projetos voltados à regeneração ambiental. Isso implica a adoção de práticas colaborativas, onde a comunidade escolar (estudantes, professores, pais e funcionários) precisa unir-se na reconstrução e na prevenção. “Esse espaço cuida e educa para a sustentabilidade de forma deliberada e intencional, mantendo coerência entre o discurso, os conteúdos, as práticas e as posturas. Além disso, assu-

me a responsabilidade pelos impactos que gera e busca compensá-los com tecnologias apropriadas” (Brasil, 2012, p. 14).

O processo exige um diálogo entre saberes, valorizando tanto o conhecimento científico sobre riscos ambientais e mudanças climáticas como as experiências vivenciadas pela comunidade durante e após a emergência climática. O objetivo é acolher novas experiências e capacitar os estudantes para encarar os desafios climáticos com autonomia e senso de solidariedade.

Nesse contexto, a adaptação às mudanças climáticas na escola pode ser promovida por meio de práticas como o mapeamento participativo de áreas vulneráveis, a recuperação de matas ciliares e a criação de planos de contingência climática, este último podendo seguir o exemplo do PLAC de São Leopoldo. Essas iniciativas, quando incorporadas ao cotidiano escolar, fortalecem o protagonismo dos estudantes e estimulam o sentimento de pertencimento territorial. Assim, a escola torna-se um espaço educador sustentável, aquele que educa para a sustentabilidade.

Educar para a sustentabilidade, segundo Moacir Gadotti, é educar para outro mundo possível. Educar para um outro mundo possível é

fazer da educação, tanto formal quanto não formal, um espaço de formação crítica [...]; é inventar novos espaços de formação complementares ao sistema formal de educação [...]; é educar para articular as diferentes rebeldias que negam hoje as relações sociais capitalistas; é educar para mudar radicalmente nossa maneira de produzir e de reproduzir nossa existência no planeta, portanto é uma educação para a sustentabilidade (Gadotti, 2008, p. 106).

Articulada a essa visão, a adaptação às mudanças climáticas envolve aprender a viver em harmonia com os ciclos da natureza, desenvolvendo empatia e respeito pelos limites ecológicos. Um exemplo concreto de como podemos nos adaptar respeitando os ciclos da natureza são as “cidades-esponja”, que designam modelos urbanos que integram de forma ampla componentes naturais como vegetação, corpos d’água e áreas verdes, associados a soluções sustentáveis capazes de reter e infiltrar a água da chuva, reduzindo riscos de alagamentos e enchentes (Khan; Afroz, 2018, p. 17). Além de reduzir os impactos das enchentes, as cidades-esponja promovem diversos ganhos ambientais e ecológicos. Entre esses benefícios sobressaem o fortalecimento da biodiversidade, a formação de novos ambientes naturais e a diminuição do efeito de ilha de calor, fenômeno frequente nos grandes centros urbanos (National Geographic, 2018). Ensinar sobre cidades-esponja na escola prepara as novas gerações para reagir às mudanças com

consciência e criatividade, ações concretas e responsabilidade compartilhada. Esse exemplo reafirma que a escola não pode ser considerada somente em suas dimensões de emergência, mas como espaço formativo que amplia o repertório formativo das comunidades para outras relações com o território e com a natureza.

Os pensadores indígenas ensinam que é preciso despertar e ouvir a Terra e, nesse processo, compreender que a verdadeira adaptação é também espiritual e cultural. “Todos precisam despertar, porque, se durante um tempo éramos nós, os povos indígenas, que estávamos ameaçados de ruptura ou da extinção dos sentidos de nossas vidas, hoje estamos todos diante da iminência de a Terra não suportar a nossa demanda” (Krenak, 2020, p. 25).

Nesse contexto, ao despertarmos nosso olhar para as enchentes como sinais visíveis do desequilíbrio provocado pelo desmatamento, pela impermeabilização do solo e pela ocupação desordenada dos territórios, mostrando que a falta de escuta da Terra resulta em perdas humanas e não humanas, destruição de moradias e aprofundamento das desigualdades sociais, especialmente entre as populações mais vulneráveis, o que reforça a necessidade de uma educação comprometida com a compreensão da complexa relação entre sociedade e natureza, tal como defendem Freire (2021) e Morin (2015) ao enfatizar a interconexão fundamental entre vida, território e processo educativo.

A adaptação diante das enchentes requer um olhar atento para as profundas consequências vivenciadas por estudantes, docentes e famílias, que incluem perdas materiais, interrupções no processo de ensino-aprendizagem, instabilidade emocional e ruptura da rotina. Nesse contexto, a nova configuração da sala de aula precisa ser repensada para além da reestruturação física ela demanda uma reorganização subjetiva também.

Portanto, é fundamental que haja flexibilização do currículo, dos tempos e dos métodos de ensino. As prioridades devem recair sobre as aprendizagens essenciais, a implementação de atividades cooperativas e a adoção de propostas que promovam e facilitem a expressão emocional da comunidade escolar. Bell Hooks (2020), ao abordar a pedagogia do cuidado, reforça que ambientes educativos só se tornam férteis quando acolhem a integralidade dos sujeitos, contemplando suas vivências afetivas e socioculturais.

Desastres ambientais causam desregulações emocionais, insegurança, receio de recorrência e mudanças comportamentais, conforme aponta a literatura sobre trauma coletivo (Van der Kolk, 2022), afetando especialmente crianças e adolescentes. Nesse contexto, a escola assume um papel crucial como instituição de cuidado e de ressignificação simbólica. Para auxiliar na elaboração dessas experiências são recomendadas práticas como rodas de conversa, metodologias narrativas, projetos de educação emocional e atividades expressivas diversas, incluindo desenho, música e escrita.

Ações de educação ambiental frente às mudanças climáticas

Para Morin (2015), a educação deve integrar razão e emoção, pois só assim forma sujeitos capazes de compreender a complexidade do mundo. Além do impacto sobre os estudantes, é fundamental reconhecer também o impacto emocional sobre professores e equipes escolares. Muitos profissionais foram afetados pelas enchentes, enfrentando perdas pessoais e materiais enquanto precisavam oferecer suporte à comunidade escolar. Diante disso, o investimento no cuidado institucional é um componente ético da adaptação socioambiental na escola.

Investimento em capacitações em saúde mental, espaços de escuta, políticas de redução de sobrecarga e práticas de apoio mútuo entre educadores são cruciais para a resiliência sistêmica. De acordo com Capra (2016), a regeneração de um sistema só ocorre quando seus membros são igualmente cuidadosos. Além disso, a inclusão de projetos pedagógicos focados na sustentabilidade e adaptação às mudanças climáticas é vital para restaurar o senso de agência e pertencimento dos alunos.

A inclusão dos estudantes em atividades como o mapeamento das áreas afetadas, a pesquisa de soluções baseadas na natureza, o desenvolvimento de estratégias comunitárias de prevenção e a criação de planos escolares de contingência é fundamental para o processo de reconstrução. Essas práticas não apenas podem inseri-los de maneira ativa, mas também fortalecem a sua percepção de autoeficácia. Para Freire (2021), a articulação entre a compreensão crítica e a ação transformadora, inerente a essas práticas educativas, restitui aos indivíduos a sua potência histórica, superando a lógica da passividade.

Dessa forma, é fundamental compreender a inclusão em uma perspectiva mais ampla como um requisito para a participação integral. Isso assegura que todos os alunos, considerando suas necessidades e vivências diversas, possam acessar os processos de aprendizagem e reconstrução. Isso implica respeitar diferentes ritmos, considerar singularidades e assegurar recursos didáticos, comunicacionais e emocionais adequados. A escola inclusiva em tempos de crise climática é aquela que não apenas mantém direitos, mas os reforça diante das adversidades.

Com isso as adaptações às mudanças climáticas, inclusivas e emocionais representam uma resposta integrada à crise climática. Demonstram que a educação transformadora vai além do trabalho com conteúdos. É preciso focar também na formação de indivíduos resilientes, críticos, cooperativos e engajados com a sustentabilidade. Adaptar não é ceder, mas sim reinventar formas de aprender e conviver, reconstruindo e expandindo horizontes para um futuro viável para todos.

Ações de educação ambiental realizadas em São Leopoldo no pós-enchente podem servir de exemplo positivo para preparar os estudantes para a adaptação às mudanças climáticas. O primeiro exemplo são as trilhas ecológicas realizadas no Parque Imperatriz Leopoldina pelo Centro Permanente de Educação Ambiental (CEPEA). As trilhas “possibilitam uma experiência de atividade física, lazer e aprendizado em meio à natureza, de modo que as pessoas se conectem com a biodiversidade, promovendo também a conscientização ambiental” (Bueno, 2025). Segundo Bueno, ao longo do percurso com os estudantes são feitas pausas em pontos de aprendizagem, nos quais são apresentados e discutidos temas como os impactos da ação humana sobre o ambiente, a relevância dos arroios, as espécies de árvores características de áreas alagadiças, como as existentes no Parque Imperatriz, e a função da vegetação de mata ciliar. Essa abordagem dialoga com a concepção de educação ambiental crítica proposta por Loureiro (2019) e Sato e Carvalho (2005) na medida em que ultrapassa uma perspectiva meramente informativa e incentiva a reflexão sobre as relações de poder, uso do território e responsabilidade socioambiental.

O trajeto é finalizado às margens do rio dos Sinos, momento em que se destacam a importância desse manancial para o município, as ações necessárias para sua preservação e o processo de captação de água realizado pelo Serviço Municipal de Água e Esgotos (Semaes).

Imagem 1: Trilhas Ecológicas no Parque Imperatriz Leopoldina



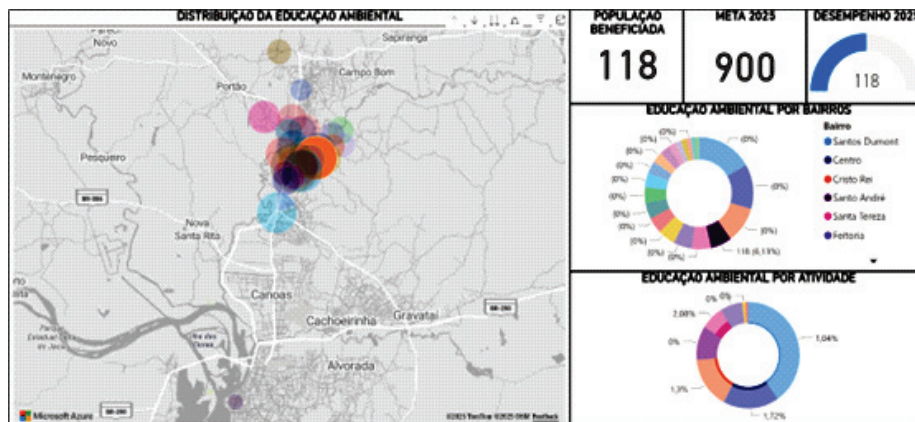
Fonte: Bueno (2025).

Para além das trilhas, o CEPEA oferece palestras, cursos, exibição de filmes, acervo bibliográfico e outras atividades voltadas a escolas, organizações da sociedade civil e comunidades locais. Essas ações, monitoradas pelo Observatório de Mudanças Climáticas (OMC) no âmbito do Plano Local de Ação Climática (PLAC), evidenciam o esforço institucional em consolidar uma política pública de educação ambiental capaz de ir além dos muros da escola, articulando diferentes espaços educativos, como propõem Trajber e Sato (2010) ao conceber os territórios como espaços educadores sustentáveis.

Podemos observar esse monitoramento no Painel R2 Educação Ambiental, disponibilizado no site da Prefeitura de São Leopoldo. No painel são monitoradas e quantificadas as trilhas ecológicas, avaliação de trabalhos em feiras de ciências, palestras, visitas ao Parque Imperatriz Leopoldina, jogos pedagógicos e oficinas. No exemplo a seguir podemos observar como funciona o Painel R2. Nele é disponibilizada às entidades atendidas, até o momento mais de 30 no ano de 2025. No exemplo abaixo estão os

dados da EMEF Salgado Filho. A população beneficiada foi de 118, mas a meta é atingir 900. No item Educação Ambiental por Bairros, a cor roxa refere-se ao bairro Santo André, onde está localizada a escola. Abaixo, onde diz Educação Ambiental por Atividades, a escola destaca-se na atividade Trilha Ecológica em azul-claro (São Leopoldo, 2025).

Imagem 2: Painel R2 Educação Ambiental



Fonte: São Leopoldo (2025).

Os dados ainda não foram analisados, mas a intenção, segundo o coordenador do Observatório de Mudanças Climáticas – OMC, em conversa informal, é atingir a META 01 do eixo Resiliência, disponibilizada pelo PLAC (São Leopoldo, 2023, p. 128). A maioria dos participantes das atividades disponibilizadas pelo CEPEA são as escolas da rede municipal de São Leopoldo. Isso demonstra o quanto as escolas estão em busca em outros espaços de educação ambiental para além dos muros das escolas.

Nesse cenário, ganha centralidade a experiência da EMEF Francisco Cândido Xavier, situada em São Leopoldo/RS. Conhecida como Escola Chico Xavier, a instituição foi severamente impactada pelas enchentes de 2024, o que a colocou diante do desafio de reconstruir não apenas sua estrutura física, mas também seus processos pedagógicos e os vínculos com a comunidade. Em consonância com o que defendem Freire (2003; 2021), Morin (2015) e Loureiro (2019), a escola passou a desenvolver práticas que articulam conhecimento, sensibilidade ética e compromisso com a realidade concreta dos estudantes.

Ao longo de 2025 destacou-se o projeto pedagógico desenvolvido pela turma 42, intitulado “Fios de Esperança: histórias e causas da enchente no Rio Grande do Sul em 2024”. A proposta tomou como eixo a investigação das causas e dos impactos das inundações no estado, com atenção especial à realidade da comunidade leopoldense (MOTIC, 2025). Por meio de pesquisas bibliográficas, análise de dados pluviométricos, entrevistas com moradores e visitas técnicas, os estudantes buscaram compreender a articulação entre fatores naturais e ações humanas na produção do desastre, reconhecendo o caráter socioambiental das enchentes, tal como problematizado por Sato e Carvalho (2005) e Loureiro (2019).

Imagem 3: Projeto Fios de Esperança



Construímos
um pluviômetro
para medirmos
a c h u v a

Fonte: São Leopoldo (2025a).

O projeto também incorporou a dimensão da memória e da escuta das narrativas locais, aproximando-se do que Krenak (2020) propõe ao reafirmar a importância de ouvir a Terra e as vozes dos territórios. O registro das histórias de vida e das experiências das pessoas atingidas possibilitou aos estudantes ampliarem seus conhecimentos, a sensibilidade e o comprometimento com a justiça socioambiental.

As ações de conscientização ambiental e social culminaram na confecção da colcha de retalhos “Fios de Esperança”, que se tornou um símbo-

lo da resiliência comunitária e da reconstrução coletiva (MOTIC, 2025). Essa experiência pode ser compreendida como uma prática de educação ambiental crítica (Loureiro, 2019) e de pedagogia da autonomia (Freire, 2003) por promover o desenvolvimento do senso crítico, da empatia e da responsabilidade socioambiental dos estudantes, fortalecendo o protagonismo juvenil e o sentimento de pertencimento ao território.

No contexto das iniciativas regionais voltadas à adaptação às mudanças climáticas destaca-se a realização do XV Seminário Água para a Vida, promovido pelo Fórum Regional da Sub-Bacia do Arroio Sapucaia, que se consolidou como um espaço estratégico de diálogo entre educação ambiental, gestão das águas e planejamento territorial. Realizado em 26 de novembro de 2025 no campus do Cesua, em Cachoeirinha/RS, o evento teve como tema central “Banhados: desafios e oportunidades na manutenção das águas”, evidenciando a importância das soluções baseadas na natureza como resposta aos crescentes episódios de enchentes e alagamentos que têm afetado o Vale do Sinos.

Imagem 4: Apresentação de projeto EMEF Francisco Cândido Xavier



Fonte: Fórum Arroio Sapucaia (2025).

A ênfase nos banhados e no conceito de “cidades-esponja” aproxima o seminário das perspectivas teóricas discutidas ao longo deste estudo, especialmente no que se refere à compreensão da adaptação às mudanças

climáticas como um processo que articula infraestrutura, ecossistemas e justiça socioambiental, ao defender a preservação e a recuperação de áreas naturais como estratégia de mitigação de riscos. Além dos debates técnicos e científicos, o seminário também assumiu um caráter pedagógico ao promover a participação de escolas da região, especialmente de São Leopoldo e Cachoeirinha, por meio do lançamento da Feira de Iniciação Científica Maria Francisca Dutra. Essa articulação entre instituição científica, organizações da sociedade civil e escolas da educação básica evidencia a potência da educação ambiental como ferramenta de formação cidadã e de fortalecimento das comunidades frente às crises climáticas, conforme defendem Freire e Gadotti ao enfatizar a aprendizagem vinculada à realidade concreta dos territórios.

Considerações finais

As enchentes de 2024 em São Leopoldo configuraram-se como um marco traumático, mas também revelador ao expor as fragilidades estruturais do território e, simultaneamente, evidenciar a potência das escolas como espaços de proteção, memória, aprendizagem e reconstrução coletiva. A partir das experiências analisadas foi possível compreender que a adaptação às mudanças climáticas ultrapassa o campo das respostas técnicas e emergenciais, constituindo-se como um processo educativo, político e ético que envolve o fortalecimento de vínculos comunitários, a valorização dos saberes locais e a construção de uma cultura permanente de prevenção.

O estudo evidenciou que, embora o município tenha avançado na elaboração de instrumentos institucionais importantes, como o Plano Local de Ação Climática (PLAC) e a consolidação do Observatório de Mudanças Climáticas, persiste um descompasso significativo entre o planejamento e a efetivação das ações de adaptação. As enchentes escancararam a necessidade de que diagnósticos, metas e diretrizes se traduzam em políticas públicas territorializadas, contínuas e articuladas, capazes de enfrentar as desigualdades socioambientais que tornam determinados grupos mais vulneráveis aos eventos extremos.

Nesse cenário, as escolas emergem como atores estratégicos na construção de respostas mais justas e sustentáveis às crises climáticas. As práticas analisadas como as trilhas ecológicas promovidas pelo CEPEA, as ini-

ciativas do Fórum da Sub-Bacia do Arroio Sapucaia e o projeto “Fios de Esperança” demonstram que a educação ambiental crítica, quando articulada ao território e à experiência vivida, tem potencial para formar sujeitos capazes de compreender a complexidade da crise climática e de atuar coletivamente na transformação de suas realidades.

Conclui-se que a consolidação de processos efetivos de adaptação às mudanças climáticas em São Leopoldo exige o fortalecimento da integração entre políticas públicas, escola e comunidade, bem como a incorporação da educação ambiental para a sustentabilidade como eixo estruturante, e não complementar, do planejamento educacional e territorial. As enchentes de 2024 não devem ser compreendidas apenas como um episódio do passado, mas como um alerta permanente e um ponto de inflexão.

Referências

BUENO, Vanessa. **Semmam abre agendamento para trilhas ecológicas no Parque Imperatriz**. São Leopoldo: Prefeitura de São Leopoldo, 20 mar. 2025. Disponível em: <https://www.saoleopoldo.rs.gov.br/noticia/35610?titulo=Semmam+abre+agendamento+para+trilhas+eco%C3%B3gicas+no+Parque+Imperatriz>. Acesso em: 8 dez. 2025.

BRANCO FILHO, Thelmo de Carvalho Teixeira; JACOBI, Pedro. Eventos extremos: a quem clamar? **Nexo Jornal**, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/opiniaio/2023/08/01/eventos-extremos-a-quem-clamar>. Acesso em: 19 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Ministério do Meio Ambiente. **Vamos cuidar do Brasil com escolas sustentáveis**: educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais. Brasília: 2012.

CABRAL, Rosana Torma Miranda; GROHE, Sandra Lilian Silveira; SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. Escolas e memórias: impactos das enchentes de maio de 2024 na cidade de São Leopoldo/RS. In: SOUZA, José Edimar de (org.). **Escola e crise climática no Rio Grande do Sul**: as enchentes de 2024. São Leopoldo: Oikos, 2025. p. 100-119.

FÓRUM ARROIO SAPUCAIA. **XV Seminário Água para a Vida**. Disponível em: https://www.instagram.com/p/DRvgwClDEfN/?img_index=6&igsh=Y2h2ZnJ1bzA1YWhq. Acesso em: 9 dez. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade**: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

GROHE, Sandra Lilian Silveira. **Uma cidade educa quando educa**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2024.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 9. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2020.

JACOBI, Pedro Roberto. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, 2003.

KHAN, IsmatAra; AFROZ, Roksana. Adapting Sponge City Concept for Dhaka City. **IOSR Journal of Environmental Science, Toxicology and Food Technology**, v. 12, n. 12, p. 16-18, dez. 2018. Disponível em: <https://www.iosrjournals.org/iosr-jestft/papers/Vol12-%20Issue%2012/Version-1/C1212011618.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2025.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 12. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Educação ambiental**: questões de vida. São Paulo: Cortez, 2019.

MELO, Everson Gardel de. **Plano Local de Ação Climática de São Leopoldo – RS**. Prezi, 22 jul. 2025. Disponível em: <https://prezi.com/p/hhomieqbkjft/plano-local-de-acao-climatica-de-sao-leopoldo-rs/>. Acesso em: 08 dez. 2025.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 23. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

NATIONAL GEOGRAPHIC BRASIL. **O que é uma cidade-esponja e como ela funciona para evitar enchentes?** Publicado em 24 maio 2024. Atualizado em 24 set. 2025. Disponível em: <https://www.nationalgeographicbrasil.com/meio-ambiente/2024/05/o-que-e-uma-cidade-esponja-e-como-ela-funciona-para-evitar-enchentes>. Acesso em: 08 dez. 2025.

PACTO GLOBAL DE PREFEITOS PARA O CLIMA E A ENERGIA. **Revisão São Leopoldo com mapa**: Inventário de Gases de Efeito Estufa. São Leopoldo, 2023. 1 PDF. Disponível em: <https://encurtador.com.br/EMpx>. Acesso em: 8 dez. 2025.

SÃO LEOPOLDO. **Plano Local de Ação Climática – PLAC**. São Leopoldo: Secretaria Municipal de Meio Ambiente – SEMAM, 2023.

SÃO LEOPOLDO. Secretaria Municipal de Educação. **Fios de esperança**: histórias e causas da enchente no Rio Grande do Sul de 2024. São Leopoldo: MOTIC, 2025a.

SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental**: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005.

TRAJBER, Rachel; SATO, Michèle. Escolas sustentáveis: incubadoras de transformações nas comunidades. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. especial, 2010.

VAN DER KOLK, Bessel. **O corpo guarda as marcas**: cérebro, mente e corpo na cura do trauma. São Paulo: Elefante, 2022.

Escola, território e justiça climática: aprendizagens da enchente de 2024 na EMEF Paulo Beck – São Leopoldo/RS

Daianny Madalena Costa¹

Fabiane Carpes²

Considerações iniciais

Em 1972, a temática das mudanças climáticas ganhou, pela primeira vez, centralidade na agenda da política internacional. Naquele ano, a Organização das Nações Unidas (ONU) promoveu em Estocolmo, na Suécia, a Conferência sobre o Meio Ambiente Humano, considerada um marco inaugural nas discussões multilaterais sobre as inter-relações entre desenvolvimento, preservação ambiental e os impactos decorrentes das atividades humanas no planeta (Observatório de Clima e Saúde³). De lá para cá, muitas conferências internacionais ocorreram. Vale lembrar, por exemplo, que o Brasil sediou a Rio-92.

Esses eventos, entre tantos outros, deram origem em 1988 a um conjunto de dados que compõem o EM-DAT (International Database of Disaster Events), operado pelo Centre for Research on the Epidemiology of Disasters (CRED) e reúne registros padronizados de vários países. Há relatórios que compõem o banco de dados global para registrar desastres naturais, seus impactos, mortes, perdas econômicas e número de pessoas afetadas (Moraes *et al.*, 2024).

¹ Doutora em Educação, Unisinos. E-mail: daiannycosta@hotmail.com.

² Mestre em Gestão Educacional, Unisinos. E-mail: fabianecarpes@yahoo.com.br.

³ Disponível em: <https://climaesaude.icict.fiocruz.br/historico>. Acesso em: 27 out. 2025.

Isso nos sugere que, efetivamente, a preocupação com as questões climáticas, seus desastres e perdas sejam atuais e necessárias para o debate acerca da vida no planeta dentro da escola. Sendo assim,

A educação, entendida como a apropriação do saber historicamente produzido, é prática social que consiste na própria atualização cultural e histórica do homem. Este, na produção material da sua existência, na construção de sua história, produz conhecimentos, técnicas, valores, comportamentos, atitudes, tudo enfim que configura o saber historicamente produzido (Paro, 1998, p. 300-301).

Isso justifica não somente este texto, mas a relação entre a experiência vivida pela escola com o que acontece na vida. Portanto, este capítulo tem por objetivo apresentar o que a escola de Ensino Municipal de Fundamental Paulo Beck em São Leopoldo/RS tem desenvolvido diante da experiência da maior tragédia climática que a envolveu.

A enchente de 2024 em São Leopoldo ocorreu no contexto das fortes chuvas que atingiram o Rio Grande do Sul desde o final de abril com acumulados muito elevados em algumas áreas e efeitos prolongados sobre rios e arroios (Brasil, 2024). No município, a cheia histórica fez o rio dos Sinos atingir 8,07m na manhã de 4 de maio de 2024, ampliando rapidamente os alagamentos e afetando diferentes regiões (São Leopoldo, 2024b). Entre os locais mais atingidos, bairros como Santos Dumont, Campina, Vicentina, Vila Brás, São Geraldo, Feitoria e Jardim Fênix, além de áreas como Chácara dos Leões, São Miguel, Paim, evidenciando o alcance territorial do desastre. Diante do avanço das águas, o município decretou calamidade pública e estimou cerca de 100 mil pessoas fora de suas casas entre desabrigados e desalojados (São Leopoldo, 2024a). A situação agravou-se com problemas no sistema de contenção, incluindo o rompimento em trecho do dique junto à Casa de Bombas do arroio João Corrêa, que alagou Vicentina, São Miguel e Paim (São Leopoldo, 2024b). Com a continuidade da inundação e a expansão das áreas atingidas, a água também alcançou a região central da cidade, o que exigiu ações emergenciais de drenagem.

Para Kopp⁴ (2024), a degradação ambiental no Rio Grande do Sul iniciou no período da colonização. De acordo com a pesquisadora

⁴ Disponível em: <https://sul21.com.br/opiniaio/2024/05/ha-duzentos-anos-por-maria-da-gloria-lobes-kopp>.

[...] em 1824, há 200 anos, foi aberto um ciclo de acomodação de agricultores europeus por *companhias de colonização* estrangeiras. Empresas capitalistas, beneficiadas por terras arrançadas junto à monarquia brasileira, gerenciaram um abate florestal, em escala industrial ferroviária, sem precedentes (grifos da autora).

De lá até aqui, a destruição e o abuso intensificaram-se e deram origem à tragédia de 2024.

Sendo assim, neste texto apresentaremos os passos dados pela Escola Paulo Beck no sentido de caminhar na direção de uma conscientização e um engajamento para que possamos enfrentar os desafios. Para tanto, este texto divide-se em quatro partes. A primeira trata dos aspectos iniciais do texto, nossas principais preocupações e objetivos. Na segunda, contextualizamos o território da escola e as características da comunidade escolar, situando a EMEF Paulo Beck no bairro São Miguel e suas condições históricas de vulnerabilidade socioambiental. Na terceira seção, descrevemos os impactos da enchente de 2024 na rotina, na estrutura física e nos vínculos escolares, bem como as estratégias de acolhimento e de manutenção do contato com as famílias; e, por fim, nas considerações finais, terceira parte, apresentamos os movimentos de reconstrução e retomada pedagógica, destacando como a Educação Ambiental e a Educação Integral em Tempo Integral (EITI) foram importantes para transformar a experiência do desastre em aprendizagem, memória e compromisso com a justiça socioambiental.

A escola e sua comunidade

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Paulo Beck está situada na Vila Paim, bairro São Miguel, localizado na região oeste de São Leopoldo, estado do Rio Grande do Sul. O bairro é delimitado geograficamente pela BR-116 e pelo rio dos Sinos. Atende estudantes do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental em turno integral, ofertando a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno noturno.

Desde o início de sua implementação como escola de Educação Integral em Tempo Integral em 2020, a EMEF Paulo Beck passou por um processo de expansão gradual. Em 2022, foram contempladas as turmas de quinto, sexto e sétimo anos; e, em 2023, ampliou-se o atendimento para o oitavo ano, a Educação Infantil (5 anos) e o primeiro ano do Ensino Fundamental, totalizando dez turmas na modalidade integral. A seguir, a Ima-

gem 1 apresenta a entrada principal da EMEF Paulo Beck, que dá acesso às famílias, alunos, trabalhadores ao interior da escola.

Imagem 1: Fachada da EMEF Paulo Beck



Fonte: Conforme dissertação de Carpes, 2025, p. 36.

Em 2024, mesmo sem a construção de novas salas (que não ocorreu até o momento), algumas adaptações foram necessárias para atender cem por cento dos estudantes no turno integral. “O horário de atendimento dos alunos em 2023 compreendia o período das 7h45 às 17h15. Já em 2024, após decisão das famílias, passou a funcionar das 8h às 16h30” (Carpes, 2025, p. 36).

Assim iniciava o ano de 2024 com desafios e sonhos que se relacionavam à construção de uma escola de EITI. Ninguém poderia imaginar que tão próximo se anunciaria a maior catástrofe que o bairro, as famílias, a escola e até mesmo a cidade viveriam. A enchente de 2024 no Rio Grande do Sul não foi apenas um evento climático extremo para a comunidade da EMEF Paulo Beck, mas se tornou um “divisor de águas” em sua história, interrompendo rotinas, desorganizando projetos e marcando profundamente

a vida de estudantes, famílias e trabalhadores da educação. A Imagem 2 apresenta como as águas atingiram a escola.

Imagem 2: Frente da escola em 19 de maio de 2024



Fonte: Imagem sem autoria disponível em meio eletrônico.

Na imagem da escola tomada pela água, em contraste com as fotografias da fachada em tempos de normalidade, percebemos o tamanho e a dimensão do desastre vivido. O que antes era espaço de acolhimento e segurança tornou-se, temporariamente, cenário de destruição e incerteza.

Todos os ambientes foram atingidos; a escola foi tomada por água: salas de aula, pátios, biblioteca, refeitório, depósitos e espaços administrativos. Mobiliários foram danificados, materiais pedagógicos se perderam e equipamentos eletrônicos ficaram inutilizados.

As atividades presenciais foram suspensas, projetos planejados para o ano de 2024, especialmente aqueles vinculados à Educação Integral em Tempo Integral, precisaram ser interrompidos ou totalmente reorganizados.

Mais do que uma simples pausa no calendário, a enchente provocou uma mudança nos objetivos: estudantes, professores, funcionários e suas famílias e viram-se diante de uma realidade em que as prioridades imediatas passaram a ser abrigo, alimentação, saúde e reconstrução das condições básicas de vida.

Muitas famílias da comunidade perderam casas, móveis, documentos e fontes de renda. Estudantes foram deslocados para abrigos ou alojados em casas de parentes. Trabalhadores da escola também foram atingidos.

Vale resgatar que, ao longo da história desse bairro, grande parte das famílias residentes nessas áreas sofrem com recorrentes alagamentos, precariedade de moradia e diversas situações de vulnerabilidade. Por isso, a escola nesse cenário assume um papel que ultrapassa o ensino formal, funcionando como espaço de proteção, alimentação, convivência e apoio social. Essa função ampliada torna-se ainda mais evidente quando ocorrem desastres dessa magnitude. A enchente de 2024 mostrou claramente as desigualdades presentes nesse território, ao mesmo tempo em que reforçou a importância da escola como espaço de referência na comunidade (Almeida; Vasconcelos, 2023).

Mesmo que anteriormente as preocupações tinham razões para além da aprendizagem escolar, com a enchente e suas consequências se evidenciaram, de modo ainda mais intenso, o cuidado com a vida, o bem-estar emocional e a garantia de direitos básicos. Foi, portanto, que mesmo sem condições de receber aulas regulares a EMEF Paulo Beck manteve viva sua função social. Equipe diretiva e professores, que não foram atingidos pela catástrofe, mobilizaram-se para localizar estudantes, manter algum tipo de contato com as famílias, identificar necessidades urgentes e colaborar com a rede de proteção social do município.

Esse período tornou ainda mais evidente a importância das relações construídas ao longo dos anos entre a escola e a comunidade. Diante da impossibilidade de manter a rotina presencial foram esses vínculos que sustentaram a permanência da escola na vida dos estudantes e de suas famílias. Telefonemas, grupos de mensagens, visitas a abrigos e diferentes redes de solidariedade constituíram estratégias fundamentais para localizar estudantes, acompanhar necessidades mais urgentes e sobretudo evitar a perda de vínculo. Entre 05 de maio e 04 de junho de 2024, quando o acesso ao prédio escolar permaneceu inviável, esse trabalho de comunicação e cuidado assumiu centralidade, mantendo ativa a função social da EMEF Paulo Beck mesmo sem a presença física.

Reconstrução da escola

No dia 04 de junho de 2024, a equipe diretiva, juntamente com a equipe técnica da Prefeitura, realizou a primeira visita à EMEF Paulo Beck após o período em que o acesso ao prédio esteve impedido. Foi nesse momento em que, pela primeira vez, tornou-se possível entrar na escola e constatar a dimensão dos danos.

O cenário era devastador: marcas de lama e água por todos os ambientes, salas de aula e espaços administrativos comprometidos, móveis danificados, materiais pedagógicos inutilizados, equipamentos eletrônicos inoperantes e um forte odor, indicando necessidade urgente de higienização.

Após essa visita, e já nas semanas seguintes, iniciou-se um trabalho intenso de retirada e descarte de materiais que não poderiam ser reaproveitados, seguido por etapas de limpeza pesada, higienização e reorganização dos espaços, além de reparos indispensáveis para restabelecer condições mínimas de funcionamento.

Durante os meses de junho, julho e parte de agosto, a rotina da escola foi marcada por essas tarefas de recuperação: limpar, reordenar, avaliar o que poderia ser salvo e reconstruir o necessário para que a vida escolar pudesse recomeçar.

Em 30 de julho, foi possível iniciar a retomada das aulas de forma gradual à medida que os espaços iam sendo liberados e que estudantes, famílias e trabalhadores encontravam condições para reorganizar também suas rotinas.

A recomposição da EMEF Paulo Beck após a enchente de 2024 não se limitou a recuperar paredes, móveis e equipamentos: exigiu recompor rotinas, vínculos e condições de vida em um território onde os impactos do desastre atingiram de forma desigual estudantes, famílias e trabalhadores da educação.

Nesse contexto, a escola foi sustentada por uma rede de apoio que articulou poder público, comunidade, organizações da sociedade civil e iniciativas do setor privado, evidenciando que a resposta a eventos extremos depende de cooperação e corresponsabilidade.

É nesse horizonte que se situam parcerias como a da SAP por meio do SAP Labs Latin America, centro de inovação, pesquisa e desenvolvimento sediado em São Leopoldo, e também o apoio de instituições como a

Junior Achievement, além de doações vindas de Atibaia (SP) e da mobilização solidária da Rede Há-Braços, articulada pela professora Jaqueline Moll, compondo esforços concretos de cuidado, retomada e reconstrução.

No retorno, a escola não conseguiu apenas “voltar ao conteúdo”. Equipe diretiva e professores precisaram replanejar o ano, reorganizar tempos e projetos e considerar as condições de vida das famílias no pós-enchente.

O acolhimento tornou-se central: rodas de conversa, registros de memórias, produções artísticas e textuais, debates sobre clima, cidade e direitos ajudaram estudantes e educadores a dar sentido ao que viveram e a retomar a aprendizagem. A parte emocional foi muito difícil, com medos, ansiedade e inseguranças, enquanto os educadores, também atingidos, precisaram acolher os estudantes e seguir conduzindo o trabalho.

A condição de escola de Educação Integral em Tempo Integral teve papel decisivo na resposta à enchente, porque permitiu reorganizar tempos, espaços e relações de forma mais integrada no retorno. A comunidade escolar estava experimentando um rompimento com o modelo que, de acordo com Krenak (2022), foi moldado e passou a ser chamado de escola. Para o autor,

A verdade é que uma criança com sete, oito anos de idade já começa a ser treinada para ignorar o meio ambiente. É isolada em uma sala de aula para ser alfabetizada e vai sendo incutida nela, desde cedo, a ideia de uma vida sanitária. O que é muito contraditório, porque muitas crianças de comunidades urbanas não têm sequer acesso a saneamento básico, mas vão logo sendo ensinadas a ter nojo da Terra (Krenak, 2022, p. 109-110).

Nessa perspectiva, precisamos tratar da questão ambiental e da emergência que a vida impunha e inverter nossa relação com a Terra. A vivência do desastre não ficou “fora” do currículo, mas passou a compor o próprio processo formativo, articulando diferentes áreas do conhecimento e experiências concretas do território. Como afirma Moll (2012, p. 98), em uma escola de tempo integral “o currículo deve proporcionar a integração de todos os conhecimentos [...] baseando a aprendizagem nas vivências dos alunos”, o que reforça a necessidade de tratar a enchente como experiência pedagógica e não apenas como interrupção do calendário.

A enchente também fortaleceu a Educação Ambiental na escola. Além das ações já existentes, como cuidado com resíduos, compostagem,

horta e consumo consciente, passaram a entrar com mais força discussões sobre eventos climáticos extremos, mudanças no clima e desigualdades socioambientais. Assim, a Educação Ambiental deixou de ser apenas prática pontual e passou a ajudar a pensar justiça socioambiental, direitos e a realidade do território.

Considerações finais

Ao olhar para frente, a Paulo Beck projeta a continuidade de projetos de Educação Ambiental, pesquisa e participação estudantil, agora atravessados pela memória do desastre e pelo desejo de construir um território mais justo e resiliente.

A enchente de 2024 evidenciou como desastres climáticos impactam estruturas físicas, trajetórias de vida e projetos pedagógicos, mas também revelou a força da escola pública como espaço de resistência, cuidado e reconstrução. Ao transformar dor em aprendizagem, a EMEF Paulo Beck reafirma que educar em contextos de crise é também defender a vida, a dignidade e o direito de todos a um futuro possível.

Nesse horizonte, a experiência vivida reforça que a escola não pode ser pensada separada do território em que está inserida. A enchente tornou visível a relação entre clima, cidade e desigualdades, mostrando que os impactos não se distribuem de forma igual e que a vulnerabilidade é produzida por condições históricas de ausência de infraestrutura adequada e pela fragilidade de políticas públicas.

Por isso falar de educação ambiental nesse contexto significa também falar de justiça climática, direito à cidade e proteção social, articulando conhecimento e participação para que estudantes e suas famílias compreendam as causas, os efeitos e as possibilidades de uma ação coletiva. Por conseguinte, é imprescindível a presença do Estado; afinal, o racismo ambiental (Junges, 2015) é sustentado pela inação dele. Desde escolas mal preparadas para uma educação de qualidade às classes populares, às condições de moradia, saúde, transporte, lazer, cultura – tudo isso faz parte da justiça ambiental, pois é necessário um conjunto de esforços em vários âmbitos para que possamos enfrentar e gerar novas formas de viver no planeta.

Além disso, também a memória do desastre precisa permanecer como referência, pois registrar o que aconteceu, reconhecer as perdas, valorizar

os aprendizados e transformar a experiência em conhecimento escolar são formas de fortalecer a comunidade para o futuro.

A escola, ao acolher narrativas, produzir registros e promover investigações sobre o território, contribui para que o vivido não se reduza ao trauma, mas se converta em consciência, responsabilidade compartilhada e compromisso com a prevenção e a adaptação diante de novos eventos extremos.

Por fim, a trajetória de reconstrução reafirma que a escola pública é um lugar onde se produz esperança concreta. Quando reorganiza o cotidiano, reconstrói vínculos e mobiliza parcerias, a EMEF Paulo Beck demonstra que educar em tempos difíceis é sustentar a vida em sua dimensão mais ampla, o que se aproxima da compreensão de Moll (2012, p. 30) ao afirmar que “[...] pensar a educação integral como educação para a vida e como ação das muitas forças sociais que podem articular-se para reinventar a escola são as tarefas que nos congregam”.

Assim, ao seguir com seus projetos e ao ampliar o debate sobre sustentabilidade, consciência ambiental e justiça socioambiental, a escola reafirma seu papel como espaço de formação integral e de defesa de direitos, capaz de inspirar ações que fortaleçam a resiliência e a construção de um futuro mais digno para todos.

Referências

ALMEIDA, Luana Costa; VASCONCELOS, Beatriz. Relação escola-entorno social na disputa por uma qualidade socialmente referenciada. In: SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. **Pedagogicidades**: educação, culturas e territórios urbanos. São Carlos: Pedro & João editores, 2023. p. 219-242.

BRASIL. Sistema Federal de Proteção e Defesa Civil. **Relatório de operação: Rio Grande do Sul**. n. 013. Data de emissão: 12 maio 2024, 18h30. Disponível em: https://www.gov.br/secom/pt-br/arquivos/acao-federal-no-rs/240512_rs_relatorio-de-operacao_013.pdf. Acesso em: 12 dez. 2025.

CARPES, Fabiane. **Implementação da educação integral em tempo integral nas escolas municipais de São Leopoldo – RS**. 2025. 126 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Educacional) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Porto Alegre, 2025.

- JUNGES, José Roque. Ecologia Integral e justiça ambiental no cuidado da “casa comum”. [Entrevista cedida a] Leslie Chaves. **IHU On-Line: Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, ed. 469, 03 ago 2015. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/6050-jose-roque-junges-7>. Acesso em: 13 ago. 2024.
- KOPP, Maria da Glória Lopes. Há duzentos anos..., **Sul 21**, Porto Alegre, 6 maio 2024. Disponível em: <https://sul21.com.br/opinioao/2024/05/ha-duzentos-anos-por-maria-da-gloria-lobes-kopp/>.
- KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- MOLL, Jaqueline. Introdução. In: MOLL, Jaqueline *et al.* (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012b. p. 27-30.
- MORAES, Osvaldo L. L. de; MUÑOZ, Viviana Aguilar; NOBRE, Carlos; ORSINI, José; ALVALÁ, Regina Célia dos Santos. **Um Índice Composto para Estimar Perdas e Danos Devido a Desastres Naturais nos Países BRICS**. SSRN, p. 1-39, 2024. Disponível em SSRN: <https://ssrn.com/abstract=5011221>. Doi <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.5011221>.
- OBSERVATÓRIO DE CLIMA E SAÚDE. **Histórico**. Disponível em: <https://climaesaude.iciet.fiocruz.br/historico>. Acesso em: 27 out. 2025.
- PARO, Vitor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). **A Escola Cidadã no contexto da globalização**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 300-307.
- SÃO LEOPOLDO (RS). Serviço Municipal de Água e Esgotos (SEMAE). **São Leopoldo registra maior enchente da história da cidade**. O nível do Rio dos Sinos atingiu 8,07m na manhã de sábado. Semae, 4 maio 2024a. Disponível em: <https://semae.rs.gov.br/sao-leopoldo-registra-maior-enchente-da-historia-da-cidade-o-nivel-do-rio-dos-sinos-atingiu-807m-na-manha-de-sabado/>. Acesso em: 12 dez. 2025.
- SÃO LEOPOLDO (RS). URGENTE | **São Leopoldo decreta calamidade pública com cerca de 100 mil pessoas entre desabrigados e desalojados diante da cheia histórica**. Município de São Leopoldo, 4 maio 2024b. Disponível em: <https://www.saoleopoldo.rs.gov.br/noticia/34331/34331>. Acesso em: 12 dez. 2025.

A atuação dos CTGs nas enchentes do Rio Grande do Sul (2023-2024): tradicionalismo, ação social e pertencimento comunitário

Priscila Bresolin Tisott¹

Introdução

As enchentes que atingiram o Rio Grande do Sul entre os anos de 2023 e 2024 configuraram-se como um dos mais graves eventos climáticos da história do estado, tanto pela extensão territorial dos impactos quanto pela intensidade dos danos humanos, sociais, econômicos e simbólicos. Somadas, as duas ocorrências resultaram em mais de 230 mortes, além de pessoas desaparecidas, milhares de feridos e milhões de cidadãos direta ou indiretamente afetados. As cheias provocaram alagamentos prolongados em áreas urbanas e rurais, destruição total ou parcial de moradias, colapso de sistemas de transporte, interrupção de serviços essenciais, perdas materiais irreparáveis e o deslocamento forçado de milhares de famílias, produzindo um cenário de ruptura abrupta da vida cotidiana.

Além dos dados estatísticos oficiais, tratou-se de uma crise profundamente marcada por danos psicológicos intensos e duradouros, como luto coletivo, sofrimento emocional, medo recorrente, insegurança territorial, ansiedade e perda do senso de futuro. As enchentes impactaram de forma significativa os vínculos sociais, as rotinas comunitárias e o sentimento de

¹ Doutora e Mestra em Administração pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Bacharela em Comércio Internacional e em Administração pela UCS. Foi Bolsista Voluntária de Iniciação Científica na UCS. Professora Visitante do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Caxias do Sul. E-mail: priscila.tisott@gmail.com.

pertencimento das populações atingidas, exigindo processos contínuos de reconstrução não apenas material, mas também simbólica e subjetiva. Nesse sentido, os eventos de 2023 e 2024 revelam que as catástrofes climáticas ultrapassam a dimensão física do desastre, instaurando crises sociais e humanas de longa duração, que desafiam a capacidade de resiliência das comunidades e das instituições.

Nesse cenário de catástrofe climática, a resposta à emergência extrapolou as ações estatais e mobilizou diferentes atores da sociedade civil. Entre esses atores destacam-se os Centros de Tradições Gaúchas (CTGs), entidades culturais tradicionalmente associadas à preservação da memória, dos costumes e da identidade regional, mas que diante da crise assumiram funções ampliadas, convertendo-se em abrigos, cozinhas comunitárias, pontos de coleta, centros logísticos e espaços de articulação voluntária.

A atuação dos CTGs durante as enchentes não pode ser compreendida como resposta improvisada ou meramente assistencialista. Ao contrário, trata-se de uma mobilização que encontra respaldo histórico, ideológico e institucional no próprio tradicionalismo gaúcho, especialmente nos documentos basilares do Movimento Tradicionalista Gaúcho (MTG) e no pensamento de autores como Luiz Carlos Barbosa Lessa. Esses referenciais concebem o tradicionalismo como um movimento cultural dotado de alcance social, fundado em valores como vizinhança, solidariedade, pertencimento e compromisso comunitário.

Este capítulo analisa a atuação dos CTGs nas enchentes do Rio Grande do Sul no biênio 2023-2024 a partir de uma abordagem analítica que articula três eixos principais: (a) a literatura sobre operações humanitárias, Teoria dos Stakeholders e inovação social; (b) os fundamentos ideológicos e institucionais do tradicionalismo gaúcho; e (c) dados empíricos provenientes de levantamentos oficiais do MTG e de estudos acadêmicos, com destaque para Tisott (2019). Sustenta-se a tese de que os CTGs operaram como infraestrutura social comunitária, desempenhando papel estratégico na resposta à catástrofe climática e evidenciando o tradicionalismo como agente social ativo em contextos de crise.

Além disso, o caso dos Centros de Tradições Gaúchas dialoga com um campo mais amplo de estudos sobre resiliência comunitária e infraestruturas sociais em contextos de desastre. A literatura internacional tem demonstrado que comunidades dotadas de redes sociais densas, confiança

mútua e organizações intermediárias legitimadas tendem a responder de forma mais rápida, coordenada e eficaz a eventos extremos (Norris *et al.*, 2008; Aldrich, 2012). Nessa perspectiva, a atuação dos CTGs pode ser compreendida como expressão de uma infraestrutura social preexistente, capaz de ser ativada em situações de crise, articulando recursos materiais, simbólicos e relacionais em favor da proteção da vida e da recomposição dos vínculos comunitários (Klinenberg, 2018).

Enchentes, perdas e mobilização comunitária: os CTGs em números e práticas

Os levantamentos divulgados pelo MTG ao longo de 2024 permitem dimensionar a amplitude da mobilização tradicionalista frente às enchentes. Dados consolidados indicam que aproximadamente 516 entidades atuaram como pontos de coleta de donativos e 39 CTGs funcionaram também como abrigos. Paralelamente, cerca de 141 entidades tiveram suas próprias estruturas afetadas pelas cheias, seja por alagamento, isolamento ou danos materiais significativos. Esse dado revela uma característica central da atuação tradicionalista: os CTGs foram simultaneamente vítimas da catástrofe e protagonistas das ações humanitárias.

A condição simultânea de vítimas e agentes de resposta insere os CTGs em uma situação que a literatura sobre desastres denomina de “dupla exposição ao risco” (*double exposure*), conceito utilizado para descrever contextos nos quais atores sociais enfrentam, ao mesmo tempo, impactos diretos do desastre e a responsabilidade de responder a ele (O’Brien; Leichenko, 2000). Organizações comunitárias localizadas em territórios vulneráveis frequentemente atuam sob esse duplo tensionamento, o que, paradoxalmente, tende a fortalecer sua legitimidade social, uma vez que a ação solidária emerge da experiência compartilhada do sofrimento, reforçando vínculos de confiança e pertencimento entre voluntários, beneficiários e comunidade local.

Os dados quantitativos ganham maior densidade analítica quando observados à luz das práticas concretas desenvolvidas pelas entidades tradicionalistas em diferentes regiões do estado. Diversos CTGs passaram a desempenhar funções múltiplas e simultâneas, adaptando suas estruturas fisi-

cas, organizacionais e simbólicas às demandas emergenciais impostas pelas enchentes.

O CTG Gaúcho Litorâneo, de Tramandaí, por exemplo, atuou como abrigo e ponto de coleta de donativos, organizando a arrecadação de água potável e articulando sua distribuição para municípios fortemente atingidos, como Cachoeirinha e Canoas. Entidades como o CTG Amanhecer na Quêrência, o CTG Sentinelas do Pago e o CTG Campeiros do Sul, localizados em Alvorada, estruturaram campanhas contínuas de arrecadação que resultaram na coleta de toneladas de alimentos, milhares de peças de vestuário e na produção diária de marmitas e lanches destinados a famílias desalojadas.

Em Estância Velha, o CTG Gaudérios da Saudade destacou-se pela produção sistemática de refeições, ultrapassando a marca de sete mil unidades distribuídas, o que exigiu não apenas mobilização voluntária, mas também coordenação logística, divisão de tarefas e articulação com outras instituições locais. Em Gravataí, o CTG Chaleira Preta assumiu a função de abrigo temporário, acolhendo dezenas de pessoas, ao mesmo tempo em que operava como centro de arrecadação e triagem de donativos.

No município de Caxias do Sul, o CTG Rincão da Lealdade ultrapassou a marca de quinze toneladas de alimentos distribuídos, atuando como ponto de convergência de doações provenientes de diferentes localidades. Situações semelhantes foram observadas em entidades como o CTG Tio Lautério, o CTG Brazão do Rio Grande, o CTG Mate Amargo e o CTG Giuseppe Garibaldi, entre outros, que passaram a funcionar como verdadeiros nós de uma rede solidária intermunicipal.

Essa rede de apoio, contudo, extrapolou as fronteiras geográficas do Rio Grande do Sul, configurando-se como uma rede sociocultural de solidariedade. CTGs e entidades tradicionalistas sediadas em outros estados do país mobilizaram-se de forma espontânea e articulada, organizando campanhas de arrecadação e enviando donativos para entidades gaúchas atingidas pelas enchentes. Tal movimento evidencia que o tradicionalismo constitui uma rede identitária ampliada, na qual o pertencimento simbólico ao universo cultural gaúcho se sobrepõe às delimitações territoriais, produzindo vínculos de solidariedade que se ativam mesmo fora da zona geográfica diretamente afetada pela catástrofe.

Nesse contexto de mobilização ampliada e criatividade nas respostas sociais às enchentes, a Malharia Gaúcha Bimar desempenhou um papel

emblemático ao lançar a campanha #JuntosRS, que contribuiu de forma significativa para a ampliação do pertencimento identitário e da solidariedade além dos limites geográficos do Rio Grande do Sul. A empresa familiar, com longa trajetória de participação e atuação no Movimento Tradicionalista Gaúcho (MTG), mobilizou sua capacidade produtiva para confeccionar peças exclusivas – como mantas e ponchos com a marca da campanha –, destinando parte da renda arrecadada diretamente para ações de apoio às vítimas das cheias. A resposta foi rápida e envolveu inclusive a adaptação de linhas de produção para a doação de itens essenciais, como cobertores e acessórios de inverno, que passaram a ser produzidos em larga escala e distribuídos às áreas afetadas pelas enchentes.

A campanha #JuntosRS não só ampliou a visibilidade da solidariedade gaúcha pelo país como também consolidou a noção de que o tradicionalismo, enquanto movimento cultural e social, pode expressar um sentido de pertencimento que extrapola o território – conectando apoiadores, clientes, parceiros e comunidades em outras regiões brasileiras em torno de uma causa comum. A iniciativa envolveu parceiros e consumidores em uma dinâmica de apoio contínuo, contribuindo para que a identidade cultural gaúcha atuasse como vetor de empatia e cooperação em um momento de crise humanitária.

A campanha #JuntosRS pode ser analisada ainda como exemplo de ativação do capital simbólico associado à identidade cultural gaúcha em um contexto de crise humanitária. Ao articular pertencimento cultural, produção econômica e solidariedade social, a iniciativa transformou símbolos identitários em instrumentos concretos de mobilização coletiva, mobilizando reconhecimento social, legitimidade cultural e engajamento moral (Bourdieu, 1989). Trata-se de um movimento que dialoga com a noção de economia moral da solidariedade, na qual práticas de apoio material e consumo engajado são orientadas por valores éticos e comunitários, reforçando laços sociais e ampliando o alcance das ações humanitárias para além do território diretamente afetado (Thompson, 1971).

De forma complementar às ações de assistência direta, o MTG e as Regiões Tradicionalistas também passaram a reconhecer e enfrentar os impactos emocionais e psicológicos decorrentes das enchentes. Inspiradas em estratégias adotadas durante o período da pandemia da Covid-19, foram promovidas reuniões e encontros *on-line* com foco em acolhimento emocional,

escuta ativa e apoio psicológico, direcionados tanto a voluntários como a membros das comunidades atingidas. Essas iniciativas reforçam a compreensão de que a resposta à catástrofe não se limita à reconstrução física, mas envolve igualmente o cuidado com a saúde mental e o fortalecimento dos vínculos comunitários.

Em algumas entidades, as ações de acolhimento emocional assumiram também uma dimensão cultural e simbólica. CTGs passaram a realizar contações de histórias, apresentações artísticas e atividades lúdicas em abrigos temporários, buscando amenizar o sofrimento, especialmente de crianças e idosos, e oferecer momentos de alívio emocional em meio ao cenário de perda e incerteza. A cultura tradicionalista operou nesse contexto como recurso terapêutico coletivo, capaz de resgatar memórias, afetos e sentidos de normalidade em situações de extrema vulnerabilidade.

Outro aspecto relevante da mobilização tradicionalista foi a atenção dedicada aos animais de estimação afetados pelas enchentes. Diversas entidades organizaram campanhas específicas para arrecadação de ração, camas, cobertores, medicamentos e insumos veterinários, além de colaborar na criação de abrigos temporários para pets pertencentes a famílias desalojadas. Essa atuação evidencia uma compreensão ampliada do cuidado humanitário, que reconhece os vínculos afetivos entre pessoas e animais e incorpora essa dimensão às estratégias de resposta emergencial.

Esses exemplos evidenciam que a atuação dos CTGs não se limitou a ações pontuais de assistência, mas envolveu a reorganização interna das entidades, a redefinição temporária de suas funções e a ativação de redes de confiança previamente constituídas. Trata-se de um tipo de mobilização que só se torna possível em organizações profundamente enraizadas no território, dotadas de capital social acumulado, legitimidade comunitária e capacidade de articulação coletiva.

Operações humanitárias, *stakeholders* e inovação social

A literatura sobre operações humanitárias reconhece que desastres de grande escala exigem respostas articuladas entre múltiplos atores, operando em ambientes marcados por incerteza, escassez de recursos e urgência. Van Wassenhove (2006) define operações humanitárias como processos voltados ao planejamento, implementação e controle de fluxos de ma-

teriais, pessoas e informações com o objetivo de minimizar o sofrimento humano.

A Teoria dos *Stakeholders*, proposta por Freeman, contribui para compreender esse arranjo ao reconhecer como *stakeholders* todos os grupos ou indivíduos capazes de afetar ou ser afetados pelos objetivos de uma organização. Aplicada ao contexto das enchentes, essa abordagem permite reconhecer os CTGs como *stakeholders* humanitários territoriais, dotados de legitimidade social, poder de mobilização e capacidade de influência sobre o bem-estar comunitário.

Tisott (2019) demonstra que associações comunitárias e culturais desempenham papel decisivo na resposta a crises humanitárias, especialmente em contextos nos quais o Estado enfrenta limitações operacionais. O capital social acumulado, a confiança comunitária e o conhecimento do território permitem que esses atores atuem de forma ágil, gerando soluções inovadoras e socialmente legitimadas.

No caso dos CTGs, a inovação social manifestou-se na criação de arranjos colaborativos adaptados às condições locais, como cozinhas comunitárias, redes de transporte solidário, abrigos humanizados e campanhas de arrecadação intermunicipais. Essas iniciativas atenderam necessidades imediatas e fortaleceram vínculos sociais, ampliando a capacidade coletiva de enfrentamento da crise.

Grupo local, vizinhança e pertencimento comunitário

A compreensão do papel dos CTGs nas enchentes encontra respaldo teórico no pensamento de Luiz Carlos Barbosa Lessa, especialmente na noção de grupo local desenvolvida em *O Sentido e o Valor do Tradicionalismo*. Para o autor, as unidades sociais fundamentais da cultura são a família e o grupo local, entendido como espaço de convivência cotidiana no qual se constroem valores, hábitos e formas de solidariedade.

Embora formulada em contexto predominantemente rural, essa noção permanece atual quando reinterpretada à luz das dinâmicas urbanas contemporâneas. Tisott (2019) demonstra que práticas de vizinhança, ajuda mútua e solidariedade continuam estruturando a vida comunitária, sendo os CTGs frequentemente identificados como espaços agregadores dessas relações.

Durante as enchentes, essa função tornou-se evidente quando as sedes tradicionalistas converteram-se em pontos de referência comunitária, acolhendo desabrigados, voluntários e doadores, reforçando o sentimento de pertencimento e identidade coletiva.

Documentos basilares do tradicionalismo e sua dimensão social

Além da reflexão proposta por Luiz Carlos Barbosa Lessa, o tradicionalismo gaúcho encontra-se alicerçado em um conjunto de documentos norteadores que, ao longo das décadas, vêm explicitando de forma sistemática a dimensão social do movimento. Esses textos não apenas definem princípios ideológicos, mas também orientam práticas institucionais e legitimam a atuação das entidades tradicionalistas no campo da ação comunitária.

A tese *O Sentido e o Valor do Tradicionalismo*, apresentada por Lessa em 1954, define o tradicionalismo como movimento de conscientização cultural voltado à preservação da cultura regional como força viva, orientadora da organização social. A cultura é concebida como instrumento de formação humana e de fortalecimento do grupo local, da família, das relações de vizinhança e do compromisso moral entre as pessoas.

Essa perspectiva é aprofundada em *O Sentido e o Alcance Social do Tradicionalismo*, de Jarbas Lima, que apresenta o movimento como prática capaz de impactar a educação, a cidadania, a ética pública e a participação comunitária. Os CTGs são concebidos como escolas de sociabilidade e solidariedade, concepção que se materializou durante as enchentes, quando entidades transformaram-se em abrigos, cozinhas comunitárias e espaços de acolhimento.

O Plano de Ação Social do MTG, elaborado nos anos 1980, reforça essa dimensão ao orientar os CTGs a atuar como escolas de comportamento ético e social. Ao estabelecer diretrizes claras para ações solidárias e cidadãs, o plano cria o marco normativo que legitima a atuação das entidades em situações de crise, como as enchentes de 2023 e 2024.

O Plano Vaqueano, por sua vez, organiza a vida associativa dos CTGs, com especial ênfase na Invernada Social. Ao estimular atividades regulares de integração comunitária e campanhas solidárias, o documento explica, em parte, a rapidez com que muitas entidades se reorganizaram para atuar como pontos de coleta, abrigos e cozinhas comunitárias.

Por fim, a tese *Reflexões necessárias – A ideologia do Tradicionalismo Gaúcho*, de Manoelito Savaris, atualiza os fundamentos ideológicos do movimento ao reafirmar valores como simplicidade, tradicionalidade e humanidade. O tradicionalismo é apresentado como prática ética e social que se concretiza na defesa da dignidade humana e na atuação solidária em contextos de sofrimento.

Ação coletiva, tradicionalismo e catástrofe climática

As enchentes ocorridas no Rio Grande do Sul nos anos de 2023 e 2024 inserem-se em um contexto mais amplo de intensificação das crises climáticas, fenômeno que tem se mostrado cada vez menos episódico e mais estrutural. Eventos extremos, como chuvas intensas, cheias prolongadas e deslizamentos, tendem a se repetir com maior frequência e impacto, colocando em xeque a capacidade de resposta exclusiva do Estado e exigindo formas ampliadas de organização social e ação coletiva.

Nesse cenário, a ação coletiva emerge como elemento central da resiliência comunitária, compreendida não apenas como a capacidade de resistir ao choque inicial, mas de reorganizar práticas, relações e estruturas diante da adversidade. A literatura sobre desastres aponta que comunidades dotadas de laços sociais fortes, confiança mútua e repertórios prévios de cooperação apresentam maior capacidade de resposta e recuperação. É nesse ponto que o tradicionalismo gaúcho revela sua relevância como base cultural e organizacional para a mobilização coletiva.

Embora a proposta temática do *Puxirão Social* não tenha sido oficialmente aprovada pelo Movimento Tradicionalista Gaúcho, o debate em torno dessa ideia reforçou a centralidade da ajuda mútua, do engajamento comunitário e da responsabilidade coletiva no imaginário tradicionalista contemporâneo. O termo “puxirão”, historicamente associado aos mutirões de trabalho coletivo nas comunidades rurais, carrega um significado simbólico profundamente ligado à cooperação, à reciprocidade e ao compromisso moral entre os membros de um grupo. Sua evocação no contexto da catástrofe climática evidencia a tentativa de ressignificar práticas tradicionais frente a desafios contemporâneos.

As enchentes funcionaram, assim, como um verdadeiro teste empírico da ideologia tradicionalista. Práticas históricas de trabalho coletivo, an-

teriormente associadas a contextos rurais e produtivos, foram ressignificadas em ambientes urbanos e periurbanos, manifestando-se na organização de mutirões, campanhas solidárias, redes de arrecadação e distribuição de donativos, bem como na articulação entre entidades tradicionalistas, poder público e outras organizações da sociedade civil. Essa capacidade de adaptação demonstra que o tradicionalismo não opera como um conjunto rígido de costumes, mas como um sistema cultural dinâmico, capaz de atualizar seus valores centrais diante de novas demandas sociais.

Ao colocar em prática valores como solidariedade, humanidade e compromisso comunitário, o movimento tradicionalista reafirmou sua dimensão ética e social, evidenciando que a ação coletiva em contextos de catástrofe climática constitui não apenas uma resposta emergencial, mas uma expressão concreta de uma cultura organizacional orientada à vida em comunidade.

Estudos contemporâneos sobre ação coletiva em contextos de desastre apontam que respostas eficazes tendem a emergir de arranjos policêntricos e colaborativos, nos quais múltiplos atores – estatais e não estatais – compartilham responsabilidades, recursos e capacidades decisórias (Ostrom, 1990; Ansell; Gash, 2008). Nesses arranjos, organizações comunitárias desempenham papel estratégico ao traduzir demandas locais, coordenar esforços voluntários e mediar relações entre população afetada e instituições formais. A experiência dos CTGs durante as enchentes evidencia esse modelo de governança social da crise, no qual a ação coletiva se estrutura a partir de repertórios culturais, organizacionais e relacionais previamente consolidados.

Juventude tradicionalista e voluntariado

A participação da juventude tradicionalista constituiu um dos elementos mais expressivos da mobilização observada durante as enchentes. Prendas, peões e jovens voluntários atuaram de forma intensa e contínua em cozinhas comunitárias, triagem de donativos, organização logística, acolhimento de famílias desabrigadas e apoio a idosos e crianças. Essa presença juvenil não se restringiu a ações pontuais, mas revelou um engajamento sistemático e organizado, sustentado por vínculos identitários e valores compartilhados.

Do ponto de vista analítico, essa atuação pode ser compreendida como processo de socialização organizacional e transmissão intergeracional do capital social tradicionalista. Conforme argumenta Tisott (2019), associações culturais desempenham papel central na construção do pertencimento e do compromisso moral, especialmente entre jovens, ao oferecer espaços de convivência, reconhecimento simbólico e engajamento coletivo. No caso dos CTGs, esses espaços funcionam como ambientes formativos, nos quais valores como solidariedade, responsabilidade comunitária e ajuda mútua são aprendidos e vivenciados na prática.

A experiência das enchentes contribuiu para ressignificar a participação juvenil no tradicionalismo. Para além da atuação em concursos, apresentações artísticas ou festivais, os jovens passaram a vivenciar o pertencimento tradicionalista como prática de cuidado e responsabilidade social. Essa vivência tende a produzir efeitos duradouros, fortalecendo a identificação dos jovens com o movimento e ampliando sua compreensão sobre o papel social das entidades tradicionalistas.

Além disso, a atuação da juventude revelou-se fundamental para a inovação organizacional das ações de apoio. Jovens voluntários desempenharam papel relevante na comunicação digital, na organização de campanhas em redes sociais, na articulação com outras entidades e na adaptação rápida de processos logísticos. Esses elementos indicam que a juventude tradicionalista atua não apenas como força de trabalho voluntária, mas como vetor de inovação social, conectando práticas tradicionais a novas formas de organização e mobilização.

Sob a ótica da aprendizagem social, a participação juvenil nas ações de apoio durante as enchentes pode ser compreendida como experiência formativa de alta intensidade. Situações de crise funcionam como contextos privilegiados de aprendizagem experiencial, nos quais valores, competências sociais e sentidos de responsabilidade coletiva são internalizados por meio da prática e da vivência concreta (Kolb, 1984). Ao atuarem no voluntariado em um cenário de sofrimento e reconstrução, os jovens tradicionalistas ampliaram sua compreensão sobre cidadania ativa, solidariedade e compromisso comunitário, fortalecendo sua identificação com o movimento e contribuindo para a renovação do capital social tradicionalista (Putnam, 2000).

CTGs como infraestrutura social comunitária

A análise integrada dos dados empíricos, dos referenciais teóricos e dos documentos basilares do tradicionalismo permite compreender os CTGs como uma forma específica de infraestrutura social comunitária. Essa infraestrutura não se limita à existência de sedes físicas, mas envolve um conjunto articulado de recursos materiais, simbólicos e relacionais, tais como redes de confiança, capital social acumulado, legitimidade comunitária e capacidade organizacional.

Em contextos de crise, como as enchentes de 2023 e 2024, essa infraestrutura torna-se particularmente visível e funcional. Os CTGs passaram a operar como pontos de referência territorial, capazes de articular voluntários, receber e distribuir donativos, oferecer abrigo e coordenar ações em parceria com outras organizações e com o poder público. Essa atuação evidencia que os CTGs funcionam como nós de redes comunitárias, conectando diferentes atores e escalas de ação.

A literatura sobre inovação social e operações humanitárias destaca que infraestruturas sociais desse tipo são fundamentais para sustentar respostas rápidas e adaptativas em contextos de alta incerteza. Conforme argumenta Tisott (2019), organizações comunitárias dotadas de capital social e confiança pública desempenham papel estratégico como mediadoras entre o Estado e a sociedade civil, especialmente em situações nas quais as estruturas formais se mostram insuficientes ou sobrecarregadas.

Nesse sentido, os CTGs atuaram como mediadores institucionais e simbólicos, traduzindo demandas locais, organizando respostas coletivas e fortalecendo o sentimento de pertencimento comunitário. Ao fazê-lo, contribuíram não apenas para o atendimento de necessidades imediatas, mas também para a recomposição dos vínculos sociais fragilizados pela catástrofe. Essa função mediadora reforça a relevância dos CTGs como atores estratégicos em políticas públicas de gestão de riscos e desastres, especialmente em um cenário de crescente vulnerabilidade climática.

Considerações finais

A atuação dos Centros de Tradições Gaúchas nas enchentes que atingiram o Rio Grande do Sul no biênio 2023-2024 evidencia o tradicionalis-

mo gaúcho como agente social ativo e relevante em contextos de catástrofe climática. Ao mobilizar capital social, pertencimento comunitário e fundamentos ideológicos historicamente consolidados, os CTGs confirmaram seu papel como *stakeholders* humanitários territoriais e como infraestrutura social comunitária, capazes de articular respostas rápidas, legítimas e socialmente enraizadas frente a situações de emergência.

A análise desenvolvida ao longo do capítulo demonstra que a mobilização tradicionalista não se configurou como ação improvisada ou circunstancial, mas como expressão coerente de uma cultura organizacional orientada à vida comunitária, à solidariedade e à ajuda mútua. Os documentos basilares do Movimento Tradicionalista Gaúcho, aliados ao pensamento de autores como Luiz Carlos Barbosa Lessa, Jarbas Lima e Manoelito Savaris, oferecem o arcabouço ideológico que sustenta essa atuação ao conceber o tradicionalismo como prática social comprometida com a formação ética, o fortalecimento do grupo local e a dignidade da pessoa humana.

Do ponto de vista empírico, os dados e exemplos apresentados revelam a capacidade dos CTGs de reorganizar suas estruturas, redefinir temporariamente suas funções e ativar redes de confiança previamente constituídas. Ao atuarem simultaneamente como vítimas da catástrofe e como protagonistas das operações de apoio, as entidades tradicionalistas evidenciaram uma forma singular de engajamento comunitário, marcada pela proximidade territorial, pelo pertencimento simbólico e pela legitimidade social.

A incorporação da juventude tradicionalista às ações de voluntariado reforça ainda o caráter intergeracional dessa mobilização. A experiência vivenciada durante as enchentes contribuiu para ressignificar o tradicionalismo para as novas gerações, ampliando sua compreensão como prática de responsabilidade social, cuidado comunitário e compromisso coletivo para além das dimensões culturais, artísticas ou competitivas.

Sob a perspectiva teórica, o capítulo contribui para os estudos sobre operações humanitárias, inovação social e ação coletiva ao evidenciar o papel estratégico de entidades culturais como atores relevantes na resposta a desastres. Ao articular cultura, identidade e organização comunitária, o caso dos CTGs amplia o debate sobre resiliência social em contextos de crise climática, indicando que infraestruturas sociais comunitárias desempenham função central na mediação entre Estado, sociedade civil e populações afetadas.

Por fim, em um cenário marcado pela intensificação e recorrência de eventos climáticos extremos, a experiência dos CTGs no Rio Grande do Sul aponta para a necessidade de reconhecer, fortalecer e integrar organizações comunitárias e culturais às políticas públicas de gestão de riscos e desastres. A valorização dessas entidades como parceiras estratégicas pode contribuir para respostas mais eficazes, humanas e territorialmente sensíveis, reafirmando que a resiliência social frente às crises ambientais é construída sobretudo a partir dos vínculos, valores e práticas coletivas que sustentam a vida em comunidade.

Diante da recorrência e intensificação das catástrofes climáticas, a experiência analisada aponta para a necessidade de incorporar organizações comunitárias e culturais às estratégias de adaptação e gestão de riscos de desastres. A literatura indica que infraestruturas sociais locais e redes comunitárias legitimadas são fundamentais não apenas para a resposta emergencial, mas também para processos de prevenção, preparação comunitária e educação para riscos (Norris *et al.*, 2008; Aldrich, 2012). Nesse sentido, os CTGs demonstram potencial para atuar como parceiros estratégicos em políticas públicas de gestão de riscos e desastres, contribuindo para respostas mais integradas, territorialmente sensíveis e sustentadas por vínculos sociais duradouros.

Referências

- ALDRICH, Daniel P. **Building resilience**: social capital in post-disaster recovery. Chicago: University of Chicago Press, 2012.
- ANSELL, Chris; GASH, Alison. Collaborative governance in theory and practice. **Journal of Public Administration Research and Theory**, Oxford, v. 18, n. 4, p. 543-571, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- KLINENBERG, Eric. **Palaces for the people**: how social infrastructure can help fight inequality, polarization, and the decline of civic life. New York: Crown, 2018.
- KOLB, David A. **Experiential learning**: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984.
- LESSA, Luiz Carlos Barbosa. **O sentido e o valor do tradicionalismo**. Porto Alegre: Comissão Executiva do Movimento Tradicionalista Gaúcho, 1954.

LIMA, Jarbas. **O sentido e o alcance social do tradicionalismo**. Porto Alegre: Movimento Tradicionalista Gaúcho, 1986.

MOVIMENTO TRADICIONALISTA GAÚCHO. **Plano de Ação Social**. Porto Alegre: MTG, década de 1980.

MOVIMENTO TRADICIONALISTA GAÚCHO. **Plano Vaqueano**. Porto Alegre: MTG, s.d.

NORRIS, Fran H.; STEVENS, Susan P.; PFEFFERBAUM, Betty; WYCHE, Karen F.; PFEFFERBAUM, Rose L. Community resilience as a metaphor, theory, set of capacities, and strategy for disaster readiness. **American Journal of Community Psychology**, Hoboken, v. 41, n. 1-2, p. 127-150, 2008.

O'BRIEN, Karen; LEICHENKO, Robin. Double exposure: assessing the impacts of climate change within the context of economic globalization. **Global Environmental Change**, Oxford, v. 10, n. 3, p. 221-232, 2000.

OSTROM, Elinor. **Governing the commons**: the evolution of institutions for collective action. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

PUTNAM, Robert D. **Bowling alone**: the collapse and revival of American community. New York: Simon & Schuster, 2000.

SAVARIS, Manoelito Carlos. **Reflexões necessárias**: a ideologia do tradicionalismo gaúcho. Porto Alegre: Movimento Tradicionalista Gaúcho, 2004.

THOMPSON, Edward Palmer. The moral economy of the English crowd in the eighteenth century. **Past & Present**, Oxford, n. 50, p. 76-136, 1971.

TISOTT, Priscila Bresolin. **Ação coletiva, voluntariado e inovação social**: uma análise a partir de associações comunitárias. 2019. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2019.

VAN WASSENHOVE, Luk N. Humanitarian aid logistics: supply chain management in high gear. **Journal of the Operational Research Society**, London, v. 57, n. 5, p. 475-489, 2006.

A psicoeducação como forma de superação dos traumas do (des)abrigamento durante a catástrofe climática do RS

Vialana Ester Salatino¹

Considerações iniciais

O capítulo que se apresenta está apoiado em dados obtidos na pesquisa pós-doutoral conectada com o projeto “Histórias da Escola: modos de recompor identidades em contextos de desastres climáticos”, do Prof. Dr. José Edimar de Souza – que conta com aprovação e financiamento da agência de fomento FAPERGS. – O professor também foi orientador do pós-doutoramento.

Ressalta-se que a pesquisa de pós-doutorado vincula-se na investigação norteada pelo campo da História da Educação e intenciona investigar situações de vulnerabilidade de mulheres e crianças no período de desastres climáticos que levaram o Estado do Rio Grande do Sul a declarar estado de calamidade pública, iniciado em final de abril e maio do ano de 2024 e já prenunciado no mês de setembro do ano anterior (2023), o que se deu devido a fortes chuvas e cheias que causaram desabamentos e desabrigaram regiões inteiras, obrigando as vítimas que sobreviveram a ser acolhidas em instituições que abriram as portas com o intuito de socorro.

No entanto, nesse primeiro momento, dada a emergência da catástrofe, não foram instituídos abrigos apenas de mulheres e crianças, e todos

¹ Psicóloga humanista com atuação nas áreas clínica e organizacional, docente da área de humanidades na graduação e pós-graduação (Lato Sensu) na Universidade de Caxias do Sul, coordenadora do curso de Psicologia na UCS Hortênsias em Canela/RS. Pós-Doutoranda no PPGEDU da UCS. Doutora e Mestra em Educação. Criadora do Canal Vialana Salatino no YouTube sobre o universo feminino. E-mail: vialana.psicologia@gmail.com.

eram levados para lugares comuns. Dentro desses abrigos foram feitas separações de espaços para famílias, mulheres e crianças, e homens, mas nem todos os locais comportavam esse tipo de separação, a exemplo de grandes ginásios e salões paroquiais que não possuem paredes divisórias, como no caso das escolas que têm salas de aula e outros espaços físicos separados, com estruturas construídas, que garantiram alguma segurança e certa privacidade às pessoas em estado de abrigamento coletivo.

A pesquisa que possibilitou esse estudo, e agora tal escrita se baseou na investigação e análise documental e em uma fundamentação teórica necessária para os entendimentos possíveis, bem como para a compreensão dos desafios e buscou tecer possibilidades de intervenção e auxílio através da psicoeducação, como se apresenta no capítulo.

A proposta psicoeducativa em contextos de crise climática

A pesquisa foi realizada da seguinte maneira: um levantamento de notícias veiculadas nas principais mídias sobre os acontecimentos do período de desastre climático com as enchentes no Rio Grande do Sul em 2024 e através do método de análise documental as práticas abusivas e de violência sexual contra mulheres e crianças foram comprovadas, o que inclusive instituiu a criação de abrigos femininos e infantis em separado dos demais no estado, o que ocasionou uma urgência na solução desse cuidado e necessidade de proteger vulneráveis.

Como apoio a uma pesquisa narrativa que pode ocorrer pela via das histórias pessoais referentes ao passado, ao presente e a uma visão de futuro, podendo essas narrativas serem colhidas em momentos de entrevista, é o que afirmam Clandinin e Connelly (2011). Foram ouvidas narrativas de voluntários que atuaram nos abrigos e que puderam contar como ocorreram essas práticas de abrigamento coletivo. E quais cuidados foram ou não precaução na ocasião dessa catástrofe.

A partir da coleta das entrevistas foram percebidas ações possíveis para agir preventivamente em termos de abrigamento. Mas em relação a um olhar psicológico e de gênero fica a necessidade de alguma intervenção para colaborar com a superação do trauma gerado para além do trauma do (des)abrigamento, que foram a violência e/ou abuso sexual a que algumas

mulheres e crianças (talvez adolescentes) também foram submetidas para além do que já estavam vivendo.

Tais evidências são revoltantes para todos os que estiveram de alguma forma envolvidos e que de certa maneira acabaram sabendo ou vivendo tais situações, que de fato nunca são bem-vindas, mas no momento da dor de tantas pessoas pelo (des)abrigo, mais essa mazela da sociedade que vem para trazer ainda mais dor, mesmo para quem apenas ficou sabendo uma situação desafiadora e que naquelas condições foi mais um desafio a ser superado. Para as vítimas outro trauma físico e emocional para ser curado, quando possível for. E por isso nesse momento de pós-doutoramento se pensou em ofertar auxílio via desenvolvimento de materiais de psicoeducação que pudessem possibilitar um caminho de superação para essas pessoas.

Essa realidade ocasionou uma demanda de soluções imediatas ao Conselho Estadual de Mulheres do Rio Grande do Sul e parlamentares, conforme:

foram denunciados os abusos sofridos pelas mulheres e crianças nos espaços para abrigados, bem como foram reivindicados um local para fazer esse tipo de denúncia, banheiros exclusivos para mulheres, abrigos exclusivos para mulheres e crianças, atendimento psicológico e itens específicos em meio às doações que chegam ao estado, como absorventes, fraldas, itens de higiene, roupas íntimas e roupa de banho (Marques, 2024, p. s/n).

Sabe-se que, devido a essas exigências, foram criados alguns abrigos para acolher crianças e mulheres e, conforme Marques (2024), foram “nas cidades de Porto Alegre, Canoas, Novo Hamburgo, Santa Cruz do Sul e Viamão” (p. s/n), pelo menos até o artigo de Marques (2024) ser publicado. Até aquele momento, nos abrigos gerais haviam sido sugeridas algumas soluções, que também incluíram as voluntárias mulheres, como a autora comentou: “não circularem pelos ambientes sozinhas e está sendo organizada, quando possível, a separação entre os homens e as mulheres com crianças, dedicando-se, inclusive, vigilantes para realizar a segurança” (Marques, 2024, p. s/n).

Em conformidade com Saffioti (2015), destaca-se que a violência contra a mulher é naturalizada pela sociedade que é patriarcal e é aceita de forma banal a opressão violenta, que não deixa de ser uma expressão da virilidade e da força masculina. Essa é a realidade aceita pelo senso comum, inclusive pela maioria das mulheres que há muito foram instituídas a aceitar esse modo de dominação dos homens sobre as mulheres e ainda

compreende que ela não pode ser feliz se não constituir uma família e tiver compromisso formal com o violador natural.

Por isso, em situação de vulnerabilidade, a mulher submete-se aos homens, pois bem conhece seu lugar de submissão natural e, em estando vulnerabilizada por uma catástrofe, nem sabe a quem pedir socorro; outras mulheres como ela estão na mesma situação, e lhes parece que o melhor é ficar calada e sucumbir; com elas sucumbem também as crianças que estão sob seus cuidados e as que estão sozinhas não tem mesmo como contestar nada e nem sabem como se proteger. Afinal, os adultos de seu entorno deveriam estar cuidando delas e protegendo, mas infelizmente não é o que sempre ocorre. Claro que se faz imprescindível salientar que não são todos os homens que abusam, estupram, violam mulheres e crianças.

Salienta-se que, para Hanna Arendt (2009), a violência está profundamente ligada ao ideal de poder, e essa definição é perfeita, uma vez que se refere à ideia de dominação. Embora não considere a perspectiva de gênero, a autora pode ser compreendida quando pensada através da lógica patriarcal. Através da analogia podemos entender que: “[...] onde um domina absolutamente, o outro está ausente. A violência aparece onde o poder está em risco, mas, deixada a seu próprio curso, conduz à desaparecimento do poder” (p. 73).

Destaca-se ainda que o abuso sexual é um trauma forte que pode ser considerado a experiência de passar por um desastre aéreo ou por um campo de concentração, podendo levar a vítima a ter um transtorno de estresse pós-traumático (TEPT). A pesquisa de Garbin *et al.* (2011) a respeito da violência sexual demonstra que o sofrimento psicológico é incessante para as vítimas, que continuamente necessitam fazer psicoterapia por um longo tempo, visando resgatar sua saúde emocional.

Para Lira *et al.* (2017), as consequências do abuso sexual na infância influenciam a vida adulta, sendo percebidas em situações de sofrimento psicológico, que levam a relacionamentos problemáticos e maior suscetibilidade de surgirem novas vitimizações.

É tão necessário não deixar esse desastre com conotação trágica de violação sexual para mulheres e crianças passar despercebido, indo ao encontro do público em sofrimento emocional para lhe ofertar alento ao menos, e a psicoeducação pode ser uma possibilidade disso.

Costumeiramente, a sociedade utiliza um discurso que tende a “culpabilizar a vítima por meio da desqualificação da palavra e da própria mulher disseminando, dessa forma, a manutenção de uma cultura machista, patriarcal e preconceituosa ao tentar justificar condutas criminosas” (Santos, 2017, p. 43).

Ressalta-se que qualquer ato de violência deixa marcas e que existem consequências, em especial as invisíveis, que são as psicológicas, como: “medo, sentimento de culpa, ansiedade, depressão, tristeza, solidão, baixa autoestima, ideação suicida, estresse pós-traumático, síndrome do pânico e dificuldades de relacionamento” (Rio Grande do Sul, 2024, p. 14). Obviamente precisam ser tratadas com maior brevidade possível.

Condições extremas e de (des)abrigo geram “um ambiente propício para novas ameaças e vulnerabilidades, especialmente para mulheres e meninas” (Rio Grande do Sul, 2024, p. 14), situações que demandam atenção, proteção e cuidados, o que não ocorreu na emergência do inesperado dos abrigos no Rio Grande do Sul num primeiro momento.

Decorrente de tais situações, entendeu-se a necessidade de agir em socorro emocional para auxiliar na superação dessas dores causadas pelo (des)abrigo, mas principalmente pelas questões abusivas e de violência sexual perpetradas nos locais de abrigo coletivo. E uma forma possível de realizar intervenções em busca de cura emocional encontrada para esse momento é o desenvolvimento de materiais psicoeducativos de fácil distribuição e acesso.

Na escrita deste capítulo, pretende-se enfatizar o que é e qual o papel possível da psicoeducação, essa prática que envolve tanto a psicologia como a educação, e da mesma maneira que, no momento da catástrofe, as escolas serviram de abrigo, foram agentes ativas desse socorro, assim como muitos professores, funcionários e direção de escolas, e ainda a comunidade em geral. A aplicação prática de técnicas e divulgação de materiais psicoeducativos pelos mesmos agentes e ainda por meio de instituições e organizações pode propiciar que se chegue a uma maneira de superar e curar o trauma instituído pela ocasião trágica.

De acordo com o nome, a psicoeducação é uma prática que envolve psicologia e pedagogia, visa educar e orientar para facilitar o entendimento de alguma situação que pode ser superada com o auxílio da educação e psicologia.

Aplica-se ao tratamento e busca da cura de doenças emocionais, sendo que, “a partir da revisão sistemática da literatura, a psicoeducação é uma técnica psicológica a qual pode ser aplicada em diferentes tipos de doenças, englobando tanto as psíquicas quanto físicas” (Lemes; Ondere Neto, 2017 p. 26). Uma prática bastante frequente em atendimentos médicos, psiquiátricos ou psicológicos, para que a pessoa entenda sua patologia, sua dor emocional e da mesma forma faz-se possível para a superação do trauma tanto do (des)abrigo como da violência e abuso sexual sofridos por muitos nessas condições.

Saber o que de fato causou a situação e entender que a vítima não é a culpada, compreender como superar isso e saber que é preciso se perdoar para seguir em frente podem ser informações repassadas pela psicoeducação em formato de materiais que alcancem as pessoas onde quer que elas estejam para que seja uma contribuição em suas vidas. Conhecimento que precisa chegar até as pessoas, pois somente assim fará sentido existir. Sendo que sem isso talvez nunca a pessoa busque se curar, pois nem sabe muitas vezes que é possível. Daí a justificativa da existência de uma cartilha e de materiais psicoeducativos que visem auxiliar nesse sentido as vítimas dessa catástrofe e quem sabe de outras da mesma maneira.

A forma de trabalhar com essa técnica denominada psicoeducação é diversificada e tem-se que “a psicoeducação pode utilizar recursos como vídeos, áudios, panfletos, campanhas, etc.” (Lemes; Ondere Neto, 2017, p. 26). O que justifica o material a ser desenvolvido para uma psicoeducação em modalidade de educação a distância (EaD) ou em formato de PDF, que possa ser distribuído de alguma forma *on-line*, a fim de uma divulgação maior e facilitada de chegar para muitas pessoas. Onde elas estiverem, sendo seu acesso de conhecimento e recursos simples para que pessoas com mais ou com menos conhecimento de tecnologias saibam como acessar e da mesma forma consigam entender seu conteúdo, que conterá uma estrutura bem didática de compreensão facilitada.

Destaca-se que a psicoeducação “envolve diferentes teorias e técnicas tanto psicológicas quanto pedagógicas voltadas ao âmbito social, comportamental e cognitivo do indivíduo, possibilitando uma compreensão multiperspectiva a qual envolve o adoecimento” (Lemes; Ondere Neto, 2017, p. 19). E que ocorre de acordo com o objetivo do psicólogo(a) que direciona a técnica para a obtenção de resultado para as pessoas envolvidas nessa prática.

Nesse estudo, a concepção em modalidade de Educação a Distância e não formal visa um alcance maior do público a que se destina; “como visto, a psicoeducação pode ser empregada em diferentes locais e problemáticas, sendo seu uso de significativa importância, pois tem como objetivo realizar prevenção, promoção e educação em saúde” (Lemes; Ondere Neto, 2017, p. 20), o que valida sua aplicação e se faz fundamental pensar nesse sentido para que o objetivo de ser, do resultado desse doutoramento seja de fato alcançado.

Revela-se que, de acordo com André Lebon, uma referência na área de psicoeducação, que “a intervenção psicoeducativa inscreve-se na perspectiva do meio total e não existem insignificâncias em educação, nenhuma presença é mais nobre que outra quando nos tornamos educadores no e pelo acontecimento” (Lebon, 1997, p. 13). Nesse caso pela busca de minimizar as vítimas do ocorrido com a intenção de levar socorro psicoeducativo, onde quer que essas mulheres e crianças estejam. “O que caracteriza a psicoeducação é o acompanhamento no vivido compartilhado, em situações reais do aqui e agora” (Lebon, 1997, p. 13) a tempo de oferecer uma ação que ofereça alternativas de superação, sendo que em relação à psicoeducação o “seu campo de ação é o banal, o comum, o habitual, tanto quanto o surpreendente, os diversos fatos e acontecimentos cotidianos” (Lebon, 1997, p. 14) Por isso pensar em algo até óbvio, mas que para muitos poderá não ser tão óbvio assim, pensar na simplicidade para que os materiais desenvolvidos possam fazer a diferença para as pessoas que o acessarem ou utilizarem com vistas a ser de fato um instrumento facilitado para a cura e superação necessárias nesse contexto aqui tão mencionado.

Normalmente, a psicoeducação refere-se a “uma técnica que relaciona os instrumentos psicológicos e pedagógicos com objetivo de ensinar o paciente e os cuidadores sobre a patologia física e/ou psíquica, bem como sobre seu tratamento” (Carvalho; Matos, 2016, p. 17), mas não impede de ser utilizada com pessoas em geral que passam por alguma situação de adoecimento emocional, como no caso em questão, ainda mais por estarem em choque e talvez até em dificuldades de restabelecimento de vínculos de moradia e afeto familiar, inclusive pensando os possíveis lutos, ocasionados pela perda de entes queridos, amigos e objetos pessoais.

Intencionar a utilização da técnica de psicoeducação para contribuir com a cura de pessoas vitimadas pela enchente, que passaram também por

traumas de violência sexual devido a estar vulneráveis no momento em que ficaram desabrigadas e consequentemente foram abrigadas em locais coletivos gerais, enfatizando que a prática de psicoeducação envolve “desenvolvimento social, emocional e comportamental do sujeito, sendo que o profissional atua como um agente de mudanças, fornecendo assistências às habilidades adquiridas e propiciando práticas que tenham embasamento científico ao paciente” (Carvalho; Matos, 2016, p. 19). Aqui o intuito é ofertar um agente de melhoria, cuidado e potencializador de cura via psicoeducação.

A cura emocional dificilmente se dará apenas pela psicoeducação, mas ela é um fator de conscientização, informação e catalizador de cura. A depender da ação das pessoas que a utilizarem, pode sim trazer alívio emocional e busca pela cura em si por parte dessas mulheres e crianças, e essa é a intenção deste livro.

Tendo claro que “a psicoeducação visa ensinar o indivíduo sobre ações preventivas ou terapêuticas” (Ravaioli; Borges, 2022, p. 185). O conteúdo deste livro e pesquisa de pós-doutoramento incentiva o desenvolvimento de uma cartilha a ser distribuída para mulheres e crianças, especialmente em ambientes escolares que serviram ou não de abrigo visando a superação da dor e ofertando auxílio para a cura da violência e abuso sexual ocorridos em situação de abrigo coletivo durante o desastre climático referente às enchentes no Rio Grande do Sul em 2024.

Nesse momento se está desenvolvendo um material didático, de linguagem acessível e que visa alcançar as vítimas dessa mazela da sociedade. Também poderá ser utilizado em situações similares e que não tenham relação com as enchentes com o intuito de ser contribuição da psicologia e educação para mulheres e crianças em situação de vulnerabilidade, (des)abrigo ou de violência e abusos, incluindo o estupro.

Faz muitos anos que a psicoeducação tem sido vista como uma estratégia que “[...] se configura como uma alternativa de intervenção com potencial para expandir o alcance e obter maior resolutividade das intervenções psicológicas em contextos de saúde-doença” (Lemes; Ondere Neto, 2017). Mas para muitos que não têm alcance a psicoterapia pode representar uma forma de superação.

Quando se fala em psicoeducação, referimos a materiais, como por exemplo uma cartilha sobre a temática, materiais educativos diversos, que

servem de “instrumentos psicológicos e pedagógicos integrados com vistas a ensinar ao paciente acerca de uma doença ou transtorno e suas ações terapêutica (Ravaioli; Borges, 2022, p. 186), e o que se pretende é que possam servir como uma espécie de catalisador para a cura, para o conhecimento de que a cura emocional é possível.

Em psicoterapia, e em especial na psicoterapia, cognitivo comportamental é um recurso comumente utilizado para transmitir informações “[...] de modo sistemático e didático, por meios diversos, tais como esclarecimentos orais, folders, livros e vídeos” (Carvalho; Matos, 2016). Tal como se pretende desenvolver e distribuir em escolas, organizações, instituições que possam disseminar esse material.

Considera-se que “[...] a intervenção psicoeducativa se caracteriza por ser breve, estruturada, semidireta, focada no presente e na resolução de problemas” (Ravaioli; Borges, 2022, p. 187), e essa é a intencionalidade para a demanda aqui tratada, sendo dessa forma eficaz ao fim que se destina.

A psicoeducação, além de informar, também cumpre seu papel com “[...] a intenção de auxiliar o paciente na tarefa de compreender e dar sentido às próprias vivências e de instrumentalizá-lo para o manejo dos efeitos psicossociais do adoecimento” (Ravaioli; Borges, 2022, p. 187). Representando assim a intencionalidade principal de ofertar informações, mas também subsídios para a cura das pessoas em sofrimento emocional/psíquico, levando a estas algum tipo de contribuição e alívio em relação aos enfrentamentos por elas travados a partir dessa catástrofe e lástima que as afetou.

Sabe-se que frequentemente a cognição gerencia as emoções e os comportamentos com a finalidade de que as pessoas disponham de informações relevantes e que consigam construir conhecimentos sobre seus agravos à saúde; ocorre então que passam a ser conhecedores de sua condição e assim passam a uma maior responsabilização pela prevenção ou pelo tratamento e ainda uma possível redução dos níveis de ansiedade (Carvalho; Matos, 2016), e essas características favorecem a cura.

Com o entendimento supramencionado, destaca-se que a abordagem psicoeducativa pode ser utilizada de maneira individual e/ou grupal, e em ambas é potente para tornar os sujeitos conscientes de suas condições de saúde ou de doença e se mostra como um agente de autocuidado, bem como para respaldar tomadas de decisão necessárias e confiáveis (Castro; Barroso, 2012). Dando embasamento ao que precisa ser feito por essas pessoas,

que se encontram em sofrimento emocional, psíquico e, conforme a situação, até mesmo em sofrimento físico.

Identifica-se ainda que, na teoria cognitiva comportamental, a psicoeducação tem a funcionalidade de informar, orientar, trazer clarificação para as pessoas sobre vários panoramas; pode ser sobre as consequências de um comportamento ou sobre a possibilidade de (re)construção de crenças, valores ou sentimentos, bem como sobre como estes reverberam na vida dessas pessoas e na das outras pessoas envolvidas (Nogueira *et al.*, 2017). Aspecto importante, pois, tem um entorno que também é afetado de alguma forma, e é preciso fornecer consciência sobre isso; são familiares, pessoas amigas ou próximas e até mesmo a rede de apoio.

Dessa maneira, a psicoeducação instrumentaliza a pessoa para “[...] desenvolver pensamentos, ideias e reflexões sobre as pessoas, sobre o mundo e sobre como se comportar diante de certas situações, tanto nas intervenções individuais como nas coletivas, desenvolvendo habilidades sociais” (Oliveira; Menezes; Brito; Pinto, 2018, p. 24) e favorecendo a reinserção da pessoa nos grupos sociais, sejam escola, comunidade, trabalho ou família.

Em conformidade com Nogueira *et al.* (2017), acredita-se que a psicoeducação colabora para que a pessoa possa superar possíveis estigmas e preconceitos por parte de outras pessoas, do mesmo modo que favorece a promoção de hábitos saudáveis e a regularidade no estilo de vida. Que nesse caso possibilita o enfrentamento da situação violenta sofrida, possibilita a desculpabilização da vítima e o autoperdão, uma vez que a vítima não tem culpa, mas se sente assim, até mesmo pelo julgamento social que passa, e necessita de esclarecimento para se libertar desse autojulgamento e culpabilização; somente assim é possível seguir de fato a vida.

“A psicoeducação emocional consiste em uma ferramenta de aprendizagem que atua de forma preventiva, auxiliando os indivíduos a entender as suas próprias emoções e utilizá-las produtivamente” (Oliveira, Menezes, Brito e Pinto (2018, p. 24). De maneira que possa seguir a vida apesar do que lhe ocorreu e não em função do ocorrido, como uma vítima incurável do trauma perpetrado.

Considerações finais

Ao realizar a pesquisa sobre a vulnerabilidade de mulheres e crianças (des)abrigadas no contexto da catástrofe climática de 2024 no Rio Grande do Sul e identificar que sim existiram situações de abuso e violência doméstica praticados dentro dos abrigos coletivos, é necessário refletir sobre qual poderia ser a contribuição da psicologia e da educação em relação a essa demanda de trauma emocional vivido por essas pessoas.

Pessoas que já estavam em uma situação traumática por ser na ocasião da catástrofe vitimadas pelas chuvas e por isso removidas de suas casas, algumas passando pela perda de entes queridos ou pela perda de amigos, conhecidos, vizinhos, animais de estimação e ainda perderam seus objetos pessoais, outros perderam tudo o que tinham.

Esse cenário quase de guerra já era doloroso o bastante, e como se não fosse o suficiente, ainda foram outra vez feridas pela vulnerabilidade em que se encontravam e como consequência da mazela social que abusa, viola, estupra seus vulneráveis em meio a uma sociedade e cultura que não cuida, não protege, não pune tais agressores e violadores.

Imersos pela situação e no meio de tantos também não houve como se defender; alguns somente foram expostos pelo que já acontecia dentro de casa, que passa a escancarar essa difícil realidade, pois, mesmo expondo tais absurdos, continuou a ocorrer, agora com certa plateia, mesmo que horrorizada.

Sim, ações foram tomadas, pessoas foram detidas e estão a responder processo. As vítimas foram direcionadas para abrigos específicos somente para mulheres e crianças. A psicologia também prestou auxílio, o serviço social e muitas outras ajudas humanitárias chegaram. Roupas, alimentos, produtos de higiene, enfim, mobilizada a comunidade prestou socorro, os órgãos competentes também. Mas feridas ficaram expostas, e então se pensou em ofertar orientação e possibilidade de superação dos traumas vividos, unindo psicologia e educação.

A forma que se encontra de ofertar auxílio que une ambas as áreas é a psicoeducação, conforme foi explicitado na escrita do presente capítulo. Logo desenvolver materiais didáticos que envolvam informar e proporcionar reflexão psicológica em linguagem acessível para crianças, adolescentes e adultos de todas as classes sociais atingidas e de forma facilitada, que

possa chegar a todos os que necessitem. Essa foi a conclusão a que se chegou com a pesquisa desse pós-doutoramento, em concordância da orientanda e do orientador.

Logo os materiais estão sendo desenvolvidos e serão disseminados nas escolas, instituições e organizações que possam levar até as pessoas vitimadas mais essa forma de auxílio psicoeducativo, que possa levar alento, desculpabilização e ofertar um caminho de cura e superação a muitos que por conta própria não encontrariam esse caminho.

Tão logo esses materiais em formato de cartilha em PDF ou por disseminação EaD fiquem prontos, serão distribuídas orientações para sua utilização também ser possível. Espera-se que isso possa vir a ocorrer o quanto antes e que de fato possa trazer alento a tantas mulheres e crianças que passaram por esses traumas e que merecem superação para seguir suas vidas de forma a não sentir as mazelas causadas por isso tudo de forma a influenciar suas vidas negativamente.

Isso posto, existe esperança de que essa pesquisa e essa construção tragam benefícios a essas mulheres e crianças. E que possa contribuir para uma sociedade mais curada e mais feliz, que possa romper com esse ciclo de violência para um futuro melhor a todos nós.

Referências

- ARENDT, Hanna. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- CARVALHO, Marina Alexandra Diogo; MATOS, Maria Margarida Gaspar de. Intervenções psicossociais em crise, emergência e catástrofe. **Rev. bras. ter. cogn.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 116-125, dez. 2016. <https://doi.org/10.5935/1808-5687.20160018>. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872016000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 dez. 2025.
- CASTRO, Martha Moreira Cavalcanti; BARROSO, Cristina Linhares (2012). Contribuições da Terapia Cognitivo-Comportamental nos cuidados paliativos. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, 1(1), p. 101-108. <https://doi.org/10.17267/2317-3394rpd.v1i1.48>. Disponível em: <https://journals.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/view/48>. Acesso em: 20 nov. 2025
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

GARBIN, Cléa Adas Saliba *et al.* Violência denunciada: ocorrências de maus-tratos contra crianças e adolescentes registradas em uma unidade policial. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 64, n. 4, p. 665-670, 2011. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/aps/resource/pt/lil-614866>. Acesso em: 08 nov. 2025.

LEBON, André. Psicoeducação: a ciência do “viver com” educativo e terapêutico. **Paidéia** (Ribeirão Preto), n. 12-13, p. 11-27, fev. 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/skXHPwj8S9dCvkMjFZ9V9nR/>. Acesso em: 20 nov. 2025.

LEMES, Carina Belomé; ONDERE NETO, Jorge. Aplicações da psicoeducação no contexto da saúde. **Temas psicológicos**, Ribeirão Preto, v. 25, n. 1, p. 17-28, mar. 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2017000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 nov. 2025.

LIRA, Margaret Olinda de Souza Carvalho e *et al.* Abuso sexual na infância e suas repercussões na vida adulta. **Texto & Contexto – Enfermagem**, v. 26, n. 3, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/pretextos/article/view/32408/>. Acesso em: 19 nov. 2025.

MARQUES, Alícia. **O agravamento da vulnerabilidade das mulheres e crianças em meio ao desastre climático no RS**. 2024. UFRGS – Jornal da Universidade. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/o-agravamento-da-vulnerabilidade-das-mulheres-e-criancas-em-meio-ao-desastre-climatico-no-rs/>. Acesso em: 19 nov. 2025.

NOGUEIRA, Carlos André *et al.* A importância da psicoeducação na terapia cognitiva comportamental: uma revisão sistemática. **Revista das Ciências da Saúde do Oeste Baiano**, Barreiras, v. 2, n. 1, p. 108-120, 2017. Disponível em: <http://fasb.edu.br/revista/index.php/higia/article/view/190/211>. Acesso em: 22 nov. 2025.

OLIVEIRA, Polliana Rodrigues de; MENEZES, Marcela Barbosa de; BRITO, Soraia Silva; PINTO, Paula Sanders Pereira. PSICOEDUCAÇÃO DAS EMOÇÕES E HABILIDADES SOCIAIS: uma proposta de promoção e prevenção de saúde mental para adolescentes. **Revista Unifacs**, Salvador, p. 21-34, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/viala/OneDrive/Documents/pos%20doc/Psicoeduca%C3%A7%C3%A3o/5508-22028-2-PB.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2025.

RAVAIOLI, Martina de Paula Eduardo; BORGES, Lilian Maria. Práticas Psicoeducativas: contribuições do psicólogo na atenção primária. **Revista Psicologia e Saúde**, [S.L.], p. 185-199, 9 jun. 2022. Universidade Católica Dom Bosco. <http://dx.doi.org/10.20435/pssa.v14i1.1182>. Disponível em: <https://pssa.ucdb.br/pssa/article/view/1182>. Acesso em: 10 nov. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. Patricia Ludmila Melo. Fundo de População das Nações Unidas (Unfpa) Brasil (org.). **Guia de Enfrentamento à violência baseada no gênero**: no contexto de emergência climática do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Unfpa – Brasil, 2024. 40 p. Disponível em: <https://social.rs.gov.br/upload/arquivos/202411/05172822-guia-de-enfrentamento-web-1.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2025.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, Patriarcado e Violência**. 2. ed. Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SANTOS, Ângela Márcia Reis dos. VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: perspectivas de enfrentamento à violência de gênero. **Revista Ejuse**, Sergipe, n. 27, p. 37-60, 2017. Disponível em: <https://bdjur.stj.jus.br/server/api/core/bitstreams/b35ecbec-a4d2-4e2a-be77-574ef378818e/content>. Acesso em: 19 nov. 2025.

Entre a enchente e o mercado: educação pública, evento climático extremo e capitalismo de desastre

Mauro Augusto Burkert Del Pino¹

Gilceane Caetano Porto²

Priscila Novelim³

Introdução

As enchentes ocorridas entre os meses de abril e junho de 2024 no Rio Grande do Sul inauguraram um dos períodos mais críticos da história recente do estado, tanto pela dimensão dos danos humanos, econômicos e territoriais quanto pela intensidade das repercussões sobre o sistema educacional. A destruição de centenas de escolas, a interrupção prolongada do direito à educação, o deslocamento de comunidades inteiras e a fragilização das condições de funcionamento da rede pública revelaram, de forma contundente, não apenas a força destrutiva dos eventos climáticos extremos, mas também as vulnerabilidades acumuladas por anos de políticas de austeridade, flexibilização ambiental e desresponsabilização estatal. Nesse cenário, a crise ambiental convergiu com uma crise estrutural da educação

¹ Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Líder do GIPEP – Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação Pública (UFPel). E-mail: mauro.pino1@gmail.com. A pesquisa que gerou este capítulo contou com financiamento do CNPQ.

² Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Líder do GIPEP – Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação Pública (UFPel). E-mail: gilceanep@gmail.com.

³ Mestre em História. Graduanda em Pedagogia na Universidade Federal de Pelotas. Pesquisadora do GIPEP – Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação Pública (UFPel). E-mail: pri2702@gmail.com.

pública, produzindo um quadro que exige análise aprofundada das relações entre Estado, mercado e políticas educacionais em contextos de desastre.

Este capítulo, elaborado a partir de pesquisa que está sendo desenvolvida pelo Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia – Política Educacional e Trabalho Docente (INCT GESTRADO) e pelo Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação Pública (GIPEP), parte do entendimento de que os impactos das enchentes sobre a educação não podem ser explicados apenas pela excepcionalidade do evento climático. Eles se inscrevem em uma dinâmica mais ampla, marcada pelo avanço de reformas neoliberais, pela privatização de funções estatais e pelo que Naomi Klein (2008) denomina “capitalismo de desastre”, isto é, a tendência de governos e corporações utilizarem crises súbitas como janelas de oportunidade para reestruturar políticas públicas, reduzir a presença do Estado e expandir a atuação de agentes privados. A tragédia climática, portanto, não apenas afetou materialmente as escolas como também abriu espaço político e institucional para disputas em torno dos rumos da educação pública no pós-desastre.

Ao mesmo tempo, os efeitos das enchentes distribuíram-se de forma desigual entre territórios e populações, reforçando o debate sobre racismo ambiental (Marcuz, 2024). As escolas mais atingidas concentram-se em regiões periféricas, empobrecidas, precarizadas e habitadas majoritariamente por populações negras, ribeirinhas e trabalhadoras, grupos historicamente expostos à negligência estatal e à vulnerabilidade ambiental.

Diante desse contexto, o objetivo deste capítulo é analisar criticamente a relação entre capitalismo de desastre, neoliberalismo e políticas educacionais no contexto das enchentes no Rio Grande do Sul, buscando compreender como o evento climático extremo foi mobilizado, direta ou indiretamente, para legitimar práticas privatizantes, reforçar a precarização da rede pública e aprofundar desigualdades socioambientais que incidem sobre estudantes, trabalhadores e comunidades escolares.

Para desenvolver esse objetivo, o capítulo articula três eixos principais que estruturam a análise. O primeiro consiste na construção de um marco teórico-analítico, baseado em autoras e autores como Naomi Klein (2008), David Harvey (2018), Saskia Sassen (2016), Rojas (2020) e demais estudiosos das relações entre neoliberalismo, crises e políticas públicas. Nesse eixo inicial discute-se como o capitalismo contemporâneo se alimenta de eventos traumáticos e como crises ambientais passam a ser convertidas em

oportunidades para a imposição de reformas de mercado, flexibilizações institucionais e aprofundamento da lógica privatizante.

O segundo eixo compreende a análise crítica de documentos oficiais, normativos e institucionais produzidos entre 2024 e 2025 por órgãos do governo federal, do governo estadual, da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/RS), do Conselho Estadual de Educação (CEEEd) e do CPERS/Sindicato. Esse conjunto documental permite apreender não apenas a dimensão dos danos e das medidas emergenciais, mas também as disputas políticas expressas nas propostas de reconstrução, nas diretrizes de retorno às atividades escolares e nas estratégias de gestão adotadas durante e após a catástrofe.

Por fim, o terceiro eixo reúne a discussão conclusiva do capítulo, retomando os elementos centrais da análise e colocando em perspectiva os impactos das enchentes sobre o direito à educação. Nessa parte final, evidencia-se como a crise ambiental pode atuar como catalisadora de transformações estruturais, ora aprofundando desigualdades e processos de privatização, ora fortalecendo a defesa de uma educação pública, democrática e ambientalmente justa.

A partir desses eixos, o capítulo argumenta que compreender a tragédia das enchentes requer ultrapassar leituras estritamente naturalizantes ou técnicas. Trata-se de reconhecer que, em contextos de crise, políticas públicas não são apenas respostas neutras, mas escolhas inscritas em projetos políticos mais amplos. Assim, o capítulo contribui para o debate sobre educação, clima e desigualdades ao examinar como o Rio Grande do Sul se tornou exemplo emblemático de como desastres podem reconfigurar os rumos da educação pública.

Capitalismo de desastre, privatização e avanço do neoliberalismo em eventos climáticos extremos

A crise climática tem operado como um dos principais vetores de reconfiguração das políticas públicas no século XXI. Longe de produzir apenas catástrofes ambientais, ela tem sido terreno fértil para a intensificação de reformas neoliberais, para a privatização acelerada de serviços públicos e para a consolidação de novas formas de acumulação por meio de crises. Naomi Klein (2008), ao formular o conceito de “capitalismo de de-

sastre”, descreve exatamente esse padrão: governos e corporações utilizam choques traumáticos, a exemplo de guerras, furacões, enchentes e pandemias, como oportunidades para impor políticas que, em condições normais, encontrariam forte resistência democrática. Segundo a autora (Klein, 2008), as crises são tratadas como janelas para reestruturar sociedades inteiras, deslocando o interesse público para ganhos privados.

No contexto brasileiro e, particularmente, no Rio Grande do Sul, os eventos climáticos extremos de 2024 inserem-se de modo nítido nessa lógica. As enchentes, de proporções inéditas, destruíram infraestrutura, interromperam serviços essenciais e desorganizaram a vida social, especialmente de populações pobres, periféricas e racializadas. Ao mesmo tempo, abriram espaço político para rearranjos institucionais de caráter privatizante, justificando decisões emergenciais que, embora apresentadas como técnicas e necessárias, se inscrevem em um longo ciclo de avanço neoliberal sobre o setor público.

Esse movimento não é fortuito: o neoliberalismo não depende exclusivamente de consensos sociais para avançar; ele prospera na e pela crise. Como mostra Harvey (2018), trata-se de um processo contínuo de acumulação por espoliação, no qual recursos públicos são deslocados para o mercado, direitos trabalhistas são precarizados e o Estado social é comprimido. A crise climática intensifica esse padrão ao produzir urgências generalizadas que, sob a justificativa da excepcionalidade, flexibilizam normas, procedimentos e controles democráticos.

Rojas (2020) aprofunda essa leitura ao mostrar que, na América Latina, a crise funciona como um verdadeiro “dispositivo de governança”, capaz de redefinir prioridades, deslocar responsabilidades e abrir espaço para soluções empresariais que substituem políticas públicas estruturantes. Em sua análise, a crise, seja ambiental, econômica ou política, é administrada de forma seletiva, afetando desproporcionalmente populações já vulnerabilizadas e criando condições para que medidas privatizantes pareçam inevitáveis.

Foi exatamente esse padrão que se observou nas enchentes gaúchas: a retórica oficial oscilou entre a imprevisibilidade do evento e a necessidade urgente de ações pragmáticas, produzindo um ambiente político no qual iniciativas de privatização, como a contratação do SESI para a reconstrução de escolas (CPERS, 2024a) ou a contratação de consultoria de empresas estrangeiras como a Alvarez & Marsal (CPERS, 2024b), puderam ser apresen-

tadas como respostas naturais e eficientes, ainda que desconsiderassem os riscos de substituir o Estado por agentes privados justamente em um momento de extrema vulnerabilidade social. Esse processo articula-se diretamente com o que Naomi Klein (2008) define como “lógica do choque”.

Para a autora, o “choque” não se refere apenas à catástrofe em si, mas à suspensão momentânea da capacidade coletiva de resistência, quando o trauma e a desorganização social criam condições políticas favoráveis para mudanças abruptas no ordenamento institucional. Nessas circunstâncias, a velocidade converte-se em argumento de autoridade, de modo que decisões estruturantes são tomadas sem debate público sob a justificativa de urgência e eficiência. Ainda segundo Klein (2008), a reconstrução pós-desastre frequentemente se transforma em laboratório para políticas de mercado que reduzem o papel do setor público.

No caso do Rio Grande do Sul, essa lógica expressou-se de forma particularmente nítida. As medidas emergenciais foram centralizadas no Executivo estadual, concentrando competências e reduzindo a transparência do processo decisório; decisões de grande impacto para a política educacional foram anunciadas sem participação social, afastando comunidades escolares, conselhos e entidades representativas; contratos vultosos foram firmados em regime excepcional sem os ritos de planejamento e controle típicos da administração pública; e diferentes entidades privadas assumiram funções que historicamente cabem ao Estado, como reconstrução escolar, diagnóstico de danos, produção de pareceres técnicos e até o planejamento de ações educacionais.

Assim, o “choque” provocado pelas enchentes não apenas abriu caminho para soluções empresariais, como também reconfigurou o próprio debate público: a reconstrução deixou de ser tratada como um direito social e passou a ser apresentada como um serviço cuja execução poderia, ou deveria, ser terceirizada a agentes privados considerados mais ágeis e eficientes. Trata-se, portanto, de um processo no qual a tragédia se converte em oportunidade para expandir o projeto neoliberal, naturalizando a transferência de responsabilidades estatais ao mercado e consolidando aquilo que Klein (2008) identifica como a gramática do capitalismo de desastre.

Nesse movimento, a decisão do governo estadual de contratar o SESI para a reconstrução das escolas atingidas, assim como a parceria estabelecida com a empresa Alvarez & Marsal, amplamente conhecida por sua atua-

ção em processos de privatização e reestruturação empresarial, evidencia a tendência de deslocar a reconstrução para o setor privado, alinhando-se ao que Saskia Sassen (2016) denomina “formas emergentes de expulsão”, pelas quais o Estado abdica de suas responsabilidades, transferindo a corporações o controle sobre territórios, serviços e populações.

A adesão a essa lógica privatista manifesta-se de forma articulada: ocorre a terceirização da infraestrutura escolar, substituindo equipes públicas por entidades externas; o planejamento educacional passa a depender de diagnósticos privados, que reorientam prioridades e decisões; cria-se uma situação de dependência institucional, já que as escolas destruídas deixam de contar com equipes públicas de engenharia, arquitetura ou obras; e, simultaneamente, enfraquecem-se mecanismos de participação democrática, como conselhos escolares, conselhos de educação e sindicatos, que perdem espaço e legitimidade nas decisões sobre a reconstrução (CPERS, 2024e).

Essa transferência não se limita ao plano administrativo: opera também no plano simbólico, pois a reconstrução deixa de ser expressão da responsabilidade do Estado e passa a ser tratada como benevolência ou “ajuda” empresarial, reforçando a ideia de que o setor privado, e não o poder público, seria o verdadeiro agente capaz de prover soluções diante da tragédia. Os eventos climáticos, no entanto, não atingem todos da mesma forma. Nas periferias urbanas, nas regiões ribeirinhas e em comunidades racializadas, os efeitos das enchentes foram particularmente devastadores, evidenciando uma distribuição desigual dos impactos que a literatura internacional reconhece como expressão do racismo ambiental, conceito formulado inicialmente por Robert Bullard (1993) e amplamente debatido no Brasil (Azarias *et al.*, 2025).

Crises climáticas amplificam desigualdades estruturais porque incidem justamente sobre territórios historicamente marcados pelo abandono estatal, pela falta de investimento, pela precarização da habitação e pela baixa capacidade institucional de resposta. Essas desigualdades, ao invés de serem enfrentadas com políticas robustas de reparação e fortalecimento do setor público, tornam-se, na lógica neoliberal, oportunidades de mercado, uma vez que a crise climática cria uma economia inteira baseada não na prevenção, mas na gestão permanente do desastre (Klein, 2008). Nesse cenário, empresas fornecedoras de serviços emergenciais, consultorias e organizações empresariais ocupam espaços que deveriam ser fortalecidos dentro do Estado.

Assim como ocorre com as áreas da saúde e da assistência social, a educação pública torna-se alvo preferencial das políticas neoliberais no pós-desastre. Isso se deve ao fato de que as escolas, por serem instituições capilares, amplamente distribuídas e essenciais para a vida comunitária, tornam-se estratégicas tanto para ações de reconstrução como para processos privatizantes. A erosão das condições escolares durante e após as enchentes, evidenciada pela destruição de prédios, pela desorganização das rotinas pedagógicas e pela incapacidade estatal de resposta imediata, cria justificativas que favorecem a terceirização da infraestrutura, a celebração de parcerias público-privadas para a gestão dos espaços escolares, a entrada de organizações empresariais na formulação das políticas educacionais e, de modo mais amplo, a redução do papel do Estado no planejamento e na execução das ações.

Nesse contexto, a presença do SESI (CPERS, 2024a) no processo de reconstrução, articulada ao histórico de sucateamento da rede estadual, intensifica o risco de perda de autonomia das comunidades escolares e contribui para consolidar a narrativa de que o privado funciona melhor, mesmo, e paradoxalmente, em situações de grave crise ambiental, que justamente exigiriam o fortalecimento do poder público.

Análise dos documentos sobre as enchentes no Rio Grande do Sul e a Educação

A análise dos documentos oficiais, sindicais e institucionais produzidos entre 2024 e 2025 sobre os impactos das enchentes no Rio Grande do Sul revela um cenário marcado por danos sem precedentes à rede escolar pela insuficiência das respostas estruturais do Estado e pela intensificação de medidas alinhadas ao ideário privatizante. Em um contexto de emergência climática, os dados evidenciam não apenas a profundidade da crise, mas também a forma desigual como a destruição atingiu estudantes, trabalhadores e territórios vulnerabilizados, configurando um quadro compatível com o que a literatura internacional denomina de injustiça ambiental.

A dimensão desses danos é amplamente demonstrada pelos levantamentos do Governo Estadual, MEC, CPERS-Sindicato, SEDUC/RS e pelos pareceres do CEEEd, que, embora apresentem variações numéricas decorrentes de atualizações constantes, dificuldades de acesso às escolas e

ausência de um sistema unificado de monitoramento, convergem ao indicar a magnitude do desastre educacional. Entre 855 e 1.087 escolas foram afetadas em algum grau, distribuídas por 228 a 251 municípios, o que significa que quase 40% do território municipal gaúcho sofreu impactos diretos na infraestrutura escolar. Em alguns registros, estima-se que entre 40% e 45% das unidades da rede estadual tenham apresentado algum tipo de dano. A destruição física, presente em 421 a 579 escolas, envolvendo perdas estruturais, mobiliário, equipamentos, alimentação e documentação, evidencia a vulnerabilidade da rede pública diante de eventos climáticos extremos. Além disso, entre 54 e 77 escolas passaram a funcionar como abrigos, o que, embora constituísse resposta humanitária necessária, intensificou a deterioração dos espaços destinados ao ensino (CPERS, 2024f).

O impacto direto sobre o direito à educação aparece de forma ainda mais contundente quando observamos os dados referentes aos estudantes: entre 293,5 mil e 381 mil foram afetados de alguma maneira e, em determinados momentos, entre 86 mil e 227 mil permaneceram sem qualquer previsão de retorno às aulas. Mesmo entre as escolas que retomaram as atividades, índice que oscilou entre 69% e 77%, os documentos apontam que isso ocorreu em condições improvisadas, precárias, com falta de segurança, insuficiência de materiais pedagógicos e ausência de equipes especializadas para limpeza e recuperação sanitária (CPERS, 2024g). Essas evidências dialogam com análises que mostram como desastres ambientais tendem a aprofundar vulnerabilidades preexistentes, incidindo de maneira mais severa sobre redes públicas e comunidades marginalizadas (Rojas, 2020; Harvey, 2005), sobretudo em regiões periféricas marcadas pela baixa presença do Estado e pela infraestrutura historicamente degradada.

Nesse contexto de amplo comprometimento do direito à educação emergem as respostas governamentais marcadas, por um lado, por ações emergenciais necessárias e, por outro, por controvérsias estruturais. Os documentos do Governo Federal registram medidas imediatas, como repasses do MEC para limpeza e pequenos reparos, que somaram cerca de R\$ 72 milhões, além da inclusão do setor educacional no crédito extraordinário de R\$ 12,2 bilhões (CEPERS, 2024c). Também foram adotadas ações excepcionais, a exemplo da isenção da taxa do ENEM e da publicação de diretrizes para acolhimento, flexibilização curricular e reorganização do calendário escolar, buscando mitigar os prejuízos pedagógicos e administrativos (CPERS, 2024d).

Entretanto, os documentos estaduais, especialmente aqueles produzidos pela SEDUC/RS, revelam um conjunto mais complexo de iniciativas marcadas por ambivalências e contradições. Ao mesmo tempo em que se anunciam medidas como a compra de 6,4 mil móveis escolares e orientações gerais para o retorno às aulas, observa-se o avanço de práticas inscritas no Plano Rio Grande (Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 2024), programa de reconstrução cuja lógica se aproxima do que Naomi Klein (2008) denomina capitalismo de desastre – ou seja, a utilização de situações extremas como oportunidade para acelerar reformas de mercado e reconfigurar serviços públicos segundo critérios empresariais.

Da mesma forma, a parceria com instituições privadas internacionais reforça a interpretação de que a reconstrução vem sendo guiada pela racionalidade neoliberal da “gestão por eficiência”, do “enxugamento do Estado” e da “otimização dos serviços públicos”, elementos estruturantes da governamentalidade neoliberal descrita por Dardot e Laval (2016).

A essas medidas somam-se denúncias de falta de transparência, de comunicação insuficiente e de centralização excessiva das decisões por parte do governo estadual, especialmente no que se refere à definição do destino das escolas destruídas, aos critérios de priorização na recuperação e à terceirização da execução das obras. Esses elementos em conjunto não apenas expressam a fragilidade das respostas emergenciais, mas também evidenciam disputas políticas e ideológicas que atravessam o processo de reconstrução da educação pública gaúcha no pós-enchentes.

Os documentos produzidos pelo CPERS-Sindicato, relatórios, notas técnicas e o *Manifesto pela Reconstrução da Educação* (CPERS, 2024h) constituem contrapontos fundamentais ao discurso oficial. O sindicato identifica falhas graves no processo de limpeza, como a ausência de equipamentos de proteção, a falta de equipes qualificadas e o recurso sistemático à improvisação, apontando que trabalhadores e comunidades foram responsabilizados pela reconstrução inicial sem qualquer apoio técnico adequado. Além disso, o CPERS denuncia a falta de informações detalhadas sobre as escolas que precisarão ser reconstruídas ou que podem ser fechadas ou fundidas, o que suscita receios de reorganizações administrativas orientadas para a redução da rede pública. Para o sindicato, as medidas adotadas pelo governo sob o pretexto da excepcionalidade não fortalecem o Estado, mas aprofundam a lógica privatizante.

O Conselho Estadual de Educação (CEEd), por sua vez apresenta, por meio do Parecer CEEd nº 01/2024 (CPERS, 2024i), diretrizes para a reorganização e o atendimento às escolas em diferentes situações, desde aquelas totalmente destruídas até as utilizadas como abrigos, enfatizando a necessidade de segurança, acolhimento, participação da comunidade escolar e acompanhamento continuado. O parecer evidencia preocupação com processos de precarização e com a possibilidade de que decisões governamentais sejam tomadas sem o devido debate público. O contraste entre a produção documental do CPERS e as diretrizes do CEEd, por um lado, e as ações do governo estadual, por outro, revela que a disputa em torno do projeto de reconstrução extrapola a mera recuperação física dos prédios escolares. O que está em jogo, como sugerem autores críticos do neoliberalismo (Rojas, 2020), é a redefinição do caráter público da educação.

A documentação analisada revela também que os danos das enchentes não ocorreram de forma aleatória. Territórios periféricos, ribeirinhos e com altos índices de pobreza sofreram destruições mais intensas, possuíam escolas em condições estruturais mais precárias antes da enchente e foram os que mais demoraram a retomar as aulas (CPERS, 2024j). As escolas mais atingidas são também aquelas frequentadas majoritariamente por estudantes negros, pobres e residentes de áreas precarizadas. Os documentos indicam que esses estudantes permaneceram mais tempo sem aulas, estiveram mais expostos a riscos sanitários e ambientais, dependeram com maior intensidade de improvisos comunitários, enfrentaram perdas de documentos escolares e ficaram mais distantes do direito pleno à educação.

Essa dinâmica revela o entrecruzamento entre injustiça escolar e injustiça climática, reforçando a tese de que o Estado, ao flexibilizar políticas ambientais, como evidenciado pelas recentes alterações no Código Ambiental do RS (CPERS, 2024k), aprofunda a vulnerabilidade das populações que já enfrentam desigualdades históricas. Conforme argumenta Klein (2008), políticas ambientais frágeis são parte constitutiva da lógica que permite a repetição de desastres e sua instrumentalização política.

A privatização da reconstrução tende, nesse contexto, a aprofundar ainda mais as desigualdades, pois desloca o controle das escolas para esferas empresariais, reduz a participação comunitária e enfraquece mecanismos democráticos de acompanhamento. Essa combinação contribui para reforçar padrões de exclusão educacional e ambiental, consolidando um

cenário em que a gestão do desastre se converte em estratégia de expansão da lógica privatizante.

Algumas considerações

As enchentes que atingiram o Rio Grande do Sul em 2024 não constituem apenas um evento climático extremo, mas um marco revelador das contradições estruturais que atravessam o Estado brasileiro e suas políticas públicas, especialmente no campo educacional. Ao longo deste capítulo buscamos demonstrar que os impactos sobre a educação não podem ser compreendidos como resultado exclusivo da excepcionalidade do desastre natural, mas devem ser analisados no interior de processos mais amplos, vinculados ao avanço do neoliberalismo, à precarização das políticas sociais, à desresponsabilização progressiva do Estado e às formas contemporâneas de acumulação que caracterizam o capitalismo de desastre.

O material documental examinado, oriundo dos governos federal e estadual, da SEDUC, do CEEed e do CPERS, evidencia de forma inequívoca que a emergência climática encontrou um sistema educacional já fragilizado por anos de austeridade, falta de investimentos e degradação da infraestrutura escolar. A grande quantidade de escolas danificadas, destruídas ou transformadas em abrigos, bem como os longos períodos sem aulas vividos por milhares de estudantes expressam mais do que a força do fenômeno climático: expressam a ausência de políticas estruturais capazes de preparar o estado para os impactos previsíveis e cientificamente anunciados das mudanças climáticas.

Além disso, a análise dos documentos revela que o processo de reconstrução do sistema educacional ocorreu em um ambiente de disputas políticas intensas, no qual se tornaram visíveis tentativas de impor soluções privatizantes sob o argumento da urgência. A adoção de parcerias com organizações empresariais, como Sesi, e de empresas ligadas à reestruturação fiscal e privatizações, como Alvarez & Marsal, evidencia a tendência amplamente discutida por Naomi Klein (2008): a emergência como oportunidade para o avanço de reformas neoliberais que, em condições de normalidade, encontrariam maior resistência social. A lógica de não desperdiçar uma boa crise opera, portanto, como uma gramática política que converte o sofrimento coletivo em terreno fértil para o enfraquecimento da escola públi-

ca, para a terceirização da gestão e para a transferência de responsabilidades do Estado para o mercado.

Essa dinâmica articula-se diretamente com o fenômeno do racismo ambiental (Marcuz, 2024), que emerge de maneira contundente na distribuição desigual dos danos e das respostas governamentais. As escolas mais atingidas pelas enchentes estão majoritariamente localizadas em territórios periféricos, empobrecidos, racialmente marcados e historicamente negligenciados pelo Estado. A maior demora na retomada das aulas nesses locais, bem como as condições precárias em que a volta ocorreu refletem desigualdades acumuladas e reforçam a tese de que as políticas ambientais e de urbanização do Estado reproduzem padrões de desproteção seletiva. As populações racializadas foram novamente colocadas em maior exposição ao risco ambiental e, por consequência, foram privadas por mais tempo do direito à educação, o que amplia a vulnerabilidade social e compromete trajetórias escolares, profissionais e de vida.

O conjunto dessas análises aponta para um diagnóstico central: a crise climática, embora seja um fenômeno global, produz impactos profundamente desiguais e politicamente orientados. No Rio Grande do Sul, a tragédia de 2024 operou como catalisadora de tensões latentes entre projetos antagônicos de sociedade: de um lado, forças privatizantes que buscam ampliar a inserção de agentes do mercado no campo educacional; de outro, movimentos sociais, sindicatos e pesquisadores que defendem o fortalecimento do Estado, da escola pública, da participação democrática e de políticas de justiça ambiental e climática.

Dessa forma, concluímos que a reconstrução necessária para o período pós-enchentes não pode ser restrita a reformas arquitetônicas ou administrativas. Ela exige um projeto político de reconstrução pública, que reconheça a centralidade da educação na mitigação das desigualdades socioambientais, reafirme o papel do Estado como garantidor de direitos e incorpore a Educação Ambiental Crítica como eixo estruturante da formação cidadã. Exige, igualmente, que se enfrente o racismo ambiental como componente constitutivo da injustiça climática, integrando-o às políticas educacionais, ambientais e urbanas de longo prazo.

Por fim, este capítulo demonstra que eventos climáticos extremos, longe de representar momentos de suspensão da política, são arenas de disputa intensificada. A resposta que se dará a essas crises definirá não ape-

nas a capacidade institucional de enfrentar desastres futuros, mas também o próprio horizonte democrático do país. Se a reconstrução da educação for conduzida sob a lógica da privatização, da austeridade e da invisibilização das desigualdades, corremos o risco de aprofundar o ciclo de vulnerabilidade e injustiça. Se, ao contrário, for guiada por princípios de solidariedade, equidade, justiça social e responsabilidade pública, poderá transformar a tragédia em oportunidade de fortalecimento da escola pública e de construção de um futuro climático e educacional mais justo.

Referências

AZARIAS, C. R.; AZARIAS, N. R.; OLIVEIRA, N. M. M.; NUNES, N. C. S. Racismo ambiental no Brasil: desafios históricos e contemporâneos para a justiça ambiental e a formulação de políticas públicas. **Revista Eletrônica Amplamente**, Natal/RN, v. 4, n. 2, p. 439-456, abr./jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 2.075, de 23 de maio de 2024**. Dispõe sobre ações emergenciais para retomada das atividades educacionais no RS. Brasília, 2024.

CPERS – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande do Sul. **Contra a privatização da educação**: CPERS repudia contratação do Sesi pelo governo Leite para reconstrução das escolas. Porto Alegre, 2024a. Disponível em: <https://cpers.com.br/contra-a-privatizacao-da-educacao-cpers-repudia-contratacao-do-sesi-pelo-governo-leite-para-reconstrucao-das-escolas/>. Acesso em: 30 out. 2025.

CPERS – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande do Sul. **CPERS repudia contratação de empresas estrangeiras por Leite e Melo na reconstrução gaúcha**. Porto Alegre, 2024b. Disponível em: <https://cpers.com.br/cpers-repudia-contratacao-de-empresas-estrangeiras-por-leite-e-melo-reconstrucao-gaucha/>. Acesso em: 3 nov. 2025.

CPERS – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande do Sul. **Ministério da Educação repassará R\$ 72 milhões para a educação do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, 2024c. Disponível em: <https://cpers.com.br/ministerio-da-educacao-repassara-r-72-milhoes-para-a-educacao-do-rio-grande-do-sul/>. Acesso em: 30 nov. 2025.

CPERS – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande do Sul. **Estudantes do RS ficarão isentos da taxa de matrícula do Enem, anuncia Camilo**. Porto Alegre, 2024d. Disponível em: <https://cpers.com.br/estudantes-do-rs-ficaro-isentos-da-taxa-de-matricula-do-enem-anuncia-camilo/>. Acesso em: 30 out. 2025.

CPERS – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande do Sul. **Contra a privatização da educação:** CPERS repudia contratação do SESI pelo governo Leite para reconstrução das escolas. Porto Alegre, 2024e. Disponível em: <https://cpers.com.br/contra-a-privatizacao-da-educacao-cpers-repudia-contratacao-do-sesi-pelo-governo-leite-para-reconstrucao-das-escolas/>. Acesso em: 30 nov. 2025.

CPERS – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande do Sul. **Crise climática:** 1.066 escolas em 251 municípios foram afetadas pelas enchentes do RS. Porto Alegre, 2024f. Disponível em: <https://cpers.com.br/crise-climatica-1-066-escolas-em-251-municipios-foram-afetadas-pelas-enchentes-do-rs/>. Acesso em: 30 nov. 2025.

CPERS – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande do Sul. **Quase mil escolas foram afetadas pela maior tragédia climática do RS.** Porto Alegre, 2024g. Disponível em: <https://cpers.com.br/quase-mil-escolas-foram-afetadas-pela-maior-tragedia-climatica-do-rs/>. Acesso em: 30 nov. 2025.

CPERS – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande do Sul. **CPERS e demais entidades entregam à SEDUC manifesto pela reconstrução da educação no RS.** Porto Alegre, 2024h. Disponível em: <https://cpers.com.br/cpers-e-de-mais-entidades-entregam-a-seduc-manifesto-pela-reconstrucao-da-educacao-no-rs/>. Acesso em: 30 nov. 2025.

CPERS – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande do Sul. **Conselho Estadual de Educação lança recomendações para retomada das aulas no Rio Grande do Sul.** Porto Alegre, 2024i. Disponível em: <https://cpers.com.br/conselho-estadual-de-educacao-lanca-recomendacoes-para-retomada-das-aulas-no-rio-grande-do-sul/>. Acesso em: 30 nov. 2025.

CPERS – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande do Sul. **CPERS acompanha retomada das aulas na EEEM Cristóvão Colombo após enchentes.** Porto Alegre, 2024j. Disponível em: <https://cpers.com.br/cpers-acompanha-retomada-das-aulas-na-eeem-cristovao-colombo-apos-enchentes/>. Acesso em: 30 nov. 2025.

CPERS – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande do Sul. **Alterações no Código Ambiental do RS evidenciam atuação criminosa de Eduardo Leite frente às mudanças climáticas.** Porto Alegre, 2024k. Disponível em: <https://cpers.com.br/alteracoes-no-codigo-ambiental-do-rs-evidenciam-atuacao-criminosa-de-eduardo-leite-frente-as-mudancas-climaticas/>. Acesso em: 30 nov. 2025.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo.** São Paulo: Boitempo, 2016.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. PPP em Educação – Projeto de parceria público-privada para qualificar escolas em áreas vulneráveis.

RS Parcerias, 2024. Disponível em: <https://parcerias.rs.gov.br/ppp-em-educacao>. Acesso em: 29 out. 2025.

HARVEY, David. **A loucura da razão econômica**: Marx e o capital no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2018.

KLEIN, Naomi. **A doutrina do choque**: a ascensão do capitalismo de desastre. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

MARCUZ, Eduardo Sampaio. Racismo ambiental: conhecer para combater. **Scientia Alpha**, v. 4, n. 4, p. 3-15, 2024.

ROJAS, Claudia Marcela Orduz. **O rompimento da barragem de rejeitos de fundão e a ascensão do capitalismo de desastre(s) no Brasil**. 2020. 345f. Tese (Doutorado) – Departamento de Geografia. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, 2020.

SASSEN, Saskia. **Expulsões**: Brutalidade e complexidade na economia global. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

Una pedagogía para el fin del mundo

Nicolás Arata¹

Ensayo al borde del abismo

Vivimos una época donde las catástrofes -lejos de ser episodios aislados- pasaron a formar parte del paisaje cotidiano. No importa el lugar donde estemos, cualquiera puede atestiguar la fragilidad ecológica, la pérdida de biodiversidad o el declive incesante de nuestros ecosistemas. El calentamiento global, el agotamiento de los recursos naturales, la proliferación de enfermedades zoonóticas, la extinción constante de especies, la destrucción de la naturaleza: los problemas a los que nos enfrentamos son tan amplios y complejos que -en muchos casos- nos han conducido a estados de angustia vital, de desgaste colectivo, de ansiedad afectiva, social y climática.

La complejidad de los problemas que estamos traspasando a las próximas generaciones es de tal magnitud que en muchos casos difícilmente pueda hacerse otra cosa que aprender a convivir con ellos. Estudios recientes determinaron que el agua de lluvia que precipita sobre el planeta está contaminada por químicos perpetuos, dejando de ser potable incluso en regiones como la llanura tibetana o la Antártida. Frente a situaciones de aparente “no retorno” como estas, una mirada impotente solo atisbaría a decir que el capitalismo decidió -por fin- hacer propias las palabras atribuidas a Luis XV, cuando sentenció: “¡Después de mí, el diluvio!” (Löwy, 2012, p. 11).

Aunque puede resultar obvio decirlo, resulta urgente hacerlo: el agotamiento del planeta acarreará consecuencias impredecibles en un futuro que está a la vuelta de la esquina. Frente a ello, son al menos tres las posturas que debemos combatir: el negacionismo (más que una actitud, un

¹ Doctor en Educación. Profesor de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Pedagógica Nacional (Argentina). Presidente de la Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación. Correo electrónico: aratanicolas77@gmail.com.

movimiento global financiado por corporaciones responsables -entre otras acciones- de difundir desinformación climática con el principal objetivo de proteger intereses económicos); el “retardismo” (aceptar que la crisis climática existe pero que ya es demasiado tarde para actuar sobre ella), y el solucionismo tecnológico (sostener que todos los problemas de la humanidad, desde aquellos más triviales hasta los más complejos, pueden resolverse mediante el diseño de software, algoritmos y datos) (Morozov, 2015).

Por el contrario, para componer (o compostar) nuevos marcos de pensamiento, de acción y de creación colectivas y contemporáneas, debemos concebir posiciones en los que converjan viejas experiencias y campos del conocimiento renovados. De ese encuentro no esperamos menos que intentar comprender que no es posible hablar de un solo mundo singular, sino de muchos mundos interconectados a los que urge escuchar y atender. Desde el campo educativo, proponemos y promovemos una pedagogía para combatir el fin del mundo que actúe y se movilice frente al catastrofismo paralizante. Una pedagogía que sensibilice respecto al fin de un modo particular de habitar el mundo, partiendo de poner en discusión el excepcionalismo humano y la arraigada y difundida creencia en la pretendida “superioridad” del Hombre.

Una pedagogía para combatir el fin del mundo no surge de una mente alarmista o alucinada; tampoco pretende prepararnos para un evento apocalíptico o para el cese de la existencia biológica. Se trata de construir una conciencia sobre nuestros modos de habitar el mundo y relacionarnos con él, empezando por reconocer su complejidad. Precisamos pedagogías capaces de ayudar a comprender que hay muchos mundos en el mundo, y que esa pluralidad implica formas de pensar y actuar en sintonía con una ecología política compuesta de diversas velocidades y realidades paralelas. Necesitamos hacer lugar a una pedagogía capaz de superar la mirada centralizada en torno a lo humano; una pedagogía que esté disponible para abrazar y promover nuevas formas de relacionarnos con las temporalidades del planeta.

Una pedagogía para enfrentar el fin del mundo nace de cuestionar una serie de dicotomías que -en muchos casos- las propias pedagogías modernas contribuyeron a diseminar y naturalizar. En lugar de exaltar las divisiones entre natural/humano, natural/artificial, orgánico/inorgánico, humano/animal, reclamamos una pedagogía que nos ubique como seres simbioses que vivimos en una relación estrecha, persistente y directa con

otros seres, dentro y fuera de nuestra piel. Una pedagogía, en suma, que someta a revisión los relatos del Antropoceno, un asunto que de seguir así -como señalan Viveiros de Castro y Danowski (2019)- aunque ha empezado con nosotros, terminará sin nosotros.

Precisamos una pedagogía que active responsabilidades situadas. No podemos enfrentarnos solos al cambio climático, pero podemos incidir en las percepciones de nuestra comunidad en relación con las diferentes formas del cuidado ambiental. “Nada está conectado a todo, pero todo está conectado a algo”, sostiene Donna Haraway (2019). Frente a la crisis climática, debemos concebir una pedagogía que despierte una sensibilidad por comprender cómo se conectan entre sí las cosas, a veces de formas frágiles, a veces de formas directas, estableciendo nuevas relaciones para pensar desde perspectivas que rompan con miradas lineales y focales. Una pedagogía para enfrentar el fin del mundo -tal como la concebimos aquí- permitiría explorar historias y lenguajes “más-que-humanos”, insistiendo en que existir es siempre y necesariamente coexistir, existir en relación, o incluso “en tanto que relación” (Instituto de Estudios Postnaturales, 2024).

Reivindicamos, finalmente, una pedagogía que se inscriba en la condición postnatural, que revise y rompa con las narrativas heredadas y los modos en que el pensamiento moderno ha contribuido en la generación de imágenes distorsionadas de lo natural. Como aquella que plantea que la naturaleza no es otra cosa que una fuente de recursos indefinidamente explotable. Frente a la “pérdida de mundo” que ha jerarquizado la historia humana por encima de lo otro-que-humano, queremos apelar a una pedagogía que construya nuevos marcos desde donde repensar las formas de habitar el mundo, los modos de trenzar las respuestas a cómo queremos vivir. Frente a la parálisis, el solucionismo tecnológico o el negacionismo, ideemos una pedagogía que promueva otras formas de existencia.

La cuestión de la herencia y la transmisión

El reloj corre a prisa. La crisis planetaria ha colocado la pregunta por la herencia entre los asuntos de primer orden pedagógico. Aunque el tema no represente una novedad, la cuestión se actualiza dramáticamente frente a una humanidad que desató transformaciones a escala global y cuyo carácter son, en algunos casos, irreversibles.

Lo agorero de las noticias que recibimos a diario pareciera indicarnos que ya es demasiado tarde, que la única alternativa hubiera sido evitar que el problema surgiera en el pasado. ¿Qué nos espera cuando no hay futuro? ¿Hay alternativas que no sean minimizar, posponer o intentar escapar de tales situaciones? Dependiendo de la lógica que privilegiemos, la respuesta puede habilitar diferentes rumbos. Si persistimos en concebir al futuro en continuidad con el presente, lo más probable es que la respuesta nos conduzca hacia una lectura impotente, determinada por el carácter irreversible de las tendencias que ya están en marcha.

Pero quizá de lo que se trate sea de descomponer el reloj, de intervenir en un modo lineal de percibir la historia y de comenzar a entrever el futuro como porvenir. En este caso, lo que introducimos en nuestro modo de leer es una lógica temporal en clave de ruptura con el tiempo presente. La misma consiste en romper con la sensación de que nada es posible (por fuera de la lógica capitalista) para hacer lugar al tiempo de los proyectos. Enuncio uno, que es el de un colectivo político: un futuro de bienestar y prosperidad compartida, con justicia e igualdad como fundamentos del buen vivir, y colocando a la comunidad en el centro de nuestras tareas y preocupaciones.

¿Cómo se articulan pasado, presente y futuro en la lógica del porvenir? Bajo esta perspectiva, que sostiene que el futuro sigue abierto, resulta indispensable invertir el lugar común según el cual asumimos que el presente está repleto de posibilidades y que somos libres para elegir entre ellas, mientras que el pasado es un tiempo completamente clausurado y, por ende, inamovible. Por el contrario, en palabras de Slavoj Žižek, es el pasado el que debe someterse a una reinterpretación retroactiva: “esto no significa que no podamos cambiar el futuro; sólo significa que, para hacerlo, primero deberíamos (no “comprender”, sino) cambiar nuestro pasado, reinterpretándolo de manera que se abra hacia un futuro diferente” (Žižek, 2023, p. 10).

Cambiar el pasado, reinterpretándolo, es un camino para explorar. El otro trabajo -de orden pedagógico- es pensar cuáles son las herramientas más apropiadas para hacer de esas reinterpretaciones, un asunto del orden de la transmisión. En los términos en que queremos pensar el problema de la herencia, la primera acción (reinterpretar el pasado), sin la segunda (hacer de esa reinterpretación, un objeto de transmisión), resulta insuficiente. Porque una cosa, la otra.

Sin transmisión no hay herederos, como tampoco hay herencia sin un porvenir sustentable. Brújulas y mapas siempre han revelado su utilidad, especialmente en tiempos de caos y desconcierto. Trazar rutas críticas es una de las tareas que impone la hora. Si tuviéramos que ponerle nombre a este ejercicio, diría que lo que nos moviliza es la pregunta sobre cómo poner en juego una idea de transmisión en clave pedagógica que no solo nos ayude a pensar sino a sentar posición respecto del lugar de la educación y de las y los educadores en la construcción de un porvenir sustentable. Hablamos de educadores y educadoras, en plural, porque la transmisión nunca se produce en soledad, por el contrario: es una empresa colectiva y solidaria.

Necesitamos del Estado (pero no debemos esperar todo de él)

Si la precariedad es el estado en el que el neoliberalismo convirtió realidades que concebíamos como más o menos dadas, ¿bajo qué término caracterizar su fase actual, el anarcocapitalismo? La novedad que trae el anarcocapitalista del XXI tiene ya algunos años y puede sintetizarse en un interrogante... Si -como sostuvo Margate Thatcher- la sociedad no existe, ¿por qué habría de existir el Estado? La lógica que promueve el anarcocapitalismo se basa en el principio del “adáptate o muere”. La combinación de desamparo y exacerbación de la competencia no solo es una afrenta a la más básica noción de cooperación y al civismo. En último término, es una cancelación de la vida en común en un sentido literal. La demonización de lo público instituye como razón de estado cuantiosos procesos de desafiliación, desintegración y descuidadización (todos ellos, combinados con significativos niveles de sufrimiento social).

El mensaje es claro: para que el capitalismo funcione tiene que desarraigar la vida; tiene que instituir un sujeto desinteresado en reclamar ninguna herencia, tiene que corromper una premisa básica: que la capacidad humana de explotar la naturaleza es infinitamente superior a la capacidad de la naturaleza de regenerarse. Desde este punto de vista, no alcanza con concebir la figura del Estado como un mero árbitro. Por el contrario, desde la perspectiva que promovemos, el buen Estado es un Estado retribuidor de fuero comunitario. En el plano pedagógico, es posible argumentar que el papel del Estado juega un papel central en la construcción de soberanía pedagógica.

En efecto, la educación debe ser un asunto de Estado que solo puede garantizarse cuando este reafirma su rol principal en materia educativa, liderando una defensa de la escuela, combinando los mayores esfuerzos por conservar su misión pedagógica asociada al bien público. Esta iniciativa debe ser promovida desde el Estado, pero sabiendo que sólo con el Estado no alcanza.

Es fundamental, siguiendo con nuestro argumento, que desde el Estado (o desde las políticas públicas, que son una imagen del Estado en movimiento) se potencien las capacidades de la sociedad y sus instituciones, de los movimientos magisteriales, de las comunidades educativas, De los movimientos sociales, de los centros estudiantiles y del sistema de ciencia público, para construir una noción de lo común a la altura de los problemas que enfrentamos.

Para ello, es central sustraerse al inmediatismo reinante y -sobre todo- estar atentos y combatir las iniciativas que nacen de los proyectos tecnocráticos en el campo de la educación (otra vez, el solucionismo tecnológico).

La pregunta por la continuidad de la especie acompaña el trabajo de los educadores desde que el mundo es mundo. Es desde este presente caótico incierto en el que por momentos no podemos estar, que nos convocamos a imaginar y construir lo que está por venir. Ni más ni menos que ensayar otra forma de estar en sociedad.

Encadenar acciones

Una pedagogía para hacer frente al fin del mundo supone encadenar acciones. Enunciamos algunas de ellas, a modo de ensayar ideas -como propone Stengers (2017) -en el sentido pragmático del término, presentando la situación que este breve ensayo trae a debate un poco de otro modo:

1. Habitar y hacer lugar. Tramar. Hilvanar. Cooperar. Contagiar. Poner a circular. Caminar los territorios, promover encuentros, propiciar diálogos alrededor de mesas sin cabeceras. Democratizar la palabra sin resignar los fundamentos. Recordar que todas las voces cuentan.
2. Activar memorias. Remover. Desedimentar. Discutir los legados. Pensar en tradición. En el pasado se están librando batallas de las

- que depende nuestro futuro. Pensar históricamente es, hoy más que nunca, un imperativo, un desafío colectivo y un problema de primer orden entre los trabajos de la transmisión.
3. Luchar. Articular. Hacer converger. Reunir lo disperso. Volver a educar. El momento actual exige acciones colectivas rotundas e inmediatas. La pedagogía reclame menos vanguardias y más jardineros. “Los pedagogos latinoamericanos necesitamos sumergirnos en el relato y luchar por él, pugnando desde el interior de esta historia que nos pesa tanto, por transformar las imágenes en conceptos y en política” (Puiggrós, 1995).
 4. Imaginar. Hacer lugar al porvenir. De poco o nada sirve evocar la historia sin construir, en simultaneo, escenarios prospectivos. Hay que prevenirse de construir una retroutopía: imágenes de futuro que en verdad son reediciones de un pasado a su vez idealizado. Es fundamental ligar nuestra reflexión histórica con la creación y los inéditos viables.
 5. No alcanza con tener esperanza, hay que esperar.

Referencias

- DANOWSKI, D.; VIVEIROS DE CASTRO, E. **¿Hay mundo por venir?** Ensayo sobre los miedos y los fines (C. Rodrigo, Trad.). Adriana Hidalgo Editora, 2019.
- DESPRET, V. **Autobiografía de un pulpo y otros relatos de anticipación**. Bilbao: Consomi, 2022.
- HARAWAY, D. J. **Seguir con el problema**: Generar parentesco en el Chthuluceno (H. P. Pons, Trad.). Consonni, 2019.
- INSTITUTO DE ESTUDIOS POSTNATURALES. **La condición postnatural: Glosario de ecologías para otros mundos posibles**. Cthulhu Books, 2024.
- LÖWY, M. **Ecosocialismo**. La alternativa radical a la catástrofe ecológica capitalista. Madrid: Biblioteca Nueva, 2012.
- MOROZOV, E. **La locura del solucionismo tecnológico** (N. V. Piñeiro, trad.). Katz Editores, 2015.
- PUIGGRÓS, A. **Volver a educar**: El desafío de la enseñanza oficial en la Argentina del 90. Ariel, 1995.
- STENGERS, I. **En tiempos de catástrofes**: Cómo resistir a la barbarie que viene (V. Goldstein, Trad.). Editorial NED, 2017.

Há acontecimentos que não cabem apenas em números, mapas e relatórios; exigem escuta, memória e elaboração coletiva. Este livro oferece exatamente isso ao reunir narrativas de sujeitos afetados e protagonistas das escolas-abrigo durante as enchentes de 2024 no Rio Grande do Sul. Nas entrevistas, emergem perdas e reinícios, mas também a força comunitária, a solidariedade e a capacidade das instituições escolares de se reinventarem como espaço de acolhimento e de dignidade nesses novos tempos de mudanças climáticas. A obra preserva histórias que poderiam se dispersar no tempo e as transforma em conhecimento socialmente útil. Trata-se de uma contribuição robusta para a História da Educação e, ao mesmo tempo, um chamado público à preparação, à resiliência, à adaptação e à justiça socioambiental.

Prof. Dr. Juliano Rodrigues Gimenez
Universidade de Caxias do Sul

