

Emergência climática no RS **e os impactos para a qualidade da** **Educação Infantil**

Organizadoras

Simone Santos de Albuquerque

Maria Luiza Rodrigues Flores

Isabela Dutra

**EMERGÊNCIA CLIMÁTICA NO RS
E OS IMPACTOS PARA A QUALIDADE DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**



Pedro & João
editores

SIMONE SANTOS DE ALBUQUERQUE
MARIA LUIZA RODRIGUES FLORES
ISABELA DUTRA
(Organizadoras)

EMERGÊNCIA CLIMÁTICA NO RS
E OS IMPACTOS PARA A QUALIDADE DA
EDUCAÇÃO INFANTIL



Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Esse livro foi financiado com recurso federal de emenda parlamentar. Sua distribuição deve ocorrer de forma gratuita.

Simone Santos de Albuquerque; Maria Luiza Rodrigues Flores; Isabela Dutra [Orgs.]

Emergência climática no RS e os impactos para a qualidade da Educação Infantil. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 212p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1890-8 [Impresso]

978-65-265-1891-5 [Digital]

1. Educação Infantil. 2. Direito à educação. 3. Rio Grande do Sul. 4. Emergências climáticas. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luido Belga Ignacio

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Carlos Turati

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

SUMÁRIO

Apresentação	9
Reinaldo Nascimento	
Prefácio	13
Aline Lemos da Cunha Della Libera	
1. A escola como lugar de desconstrução e de reinvenção de estilos de vida: apontamentos (sobre)viver e educar nas cidades em tempos de Antropoceno	17
Lea Tiriba	
Frederika de Assis Abrantes	
2. Ações de ensino, pesquisa e extensão da Faculdade de Educação da UFRGS voltadas à Educação Infantil no contexto da tragédia socioambiental no RS em 2024	35
Simone Santos de Albuquerque	
Maria Luiza Rodrigues Flores	
Juliana Goelzer	
3. O contexto do atendimento às infâncias em alojamentos temporários: a experiência nos abrigos da ESEFID/UFRGS e do IPA	55
Isabela Dutra	
Roseli Belmonte Machado	
4. Impactos das enchentes nas instituições parceirizadas de Educação Infantil em Porto Alegre	69
Fernanda dos Santos Paulo	
Tamar Gomes de Oliveira Ferreira	
Tânia Regina Oliveira Graziadei	

- 5. Três olhares sobre as enchentes na cidade de Porto Alegre: relatos da (re)existência de instituições de Educação Infantil parceiras** 83
Fernanda dos Santos Paulo
Carolina Aguirre da Silva
Dinamara Laux da Silva
- 6. EMEI JP Meu Amiguinho: vivências, desafios e superações na manutenção do atendimento às crianças durante as enchentes de 2024** 99
Mariana Mu Nichimura Romeiro
Simoni Cezimbra Porto
- 7. Onde estavam os bebês e as crianças durante as enchentes? Impactos da catástrofe hidroclimática e socioambiental no RS** 119
Adriana Silva da Costa Vidaletti
Ariete Brusius
Raona Denise Pohren
Regina Gabriela Gomes
- 8. Educação Infantil em tempos de emergência climática: desafios enfrentados em municípios da Serra Gaúcha** 137
Denise Madeira de Castro e Silva
Luiz Cristiano Souza dos Santos
- 9. O direito à Educação Infantil: desafios advindos das catástrofes climáticas que devastaram cidades do Vale do Taquari/RS** 153
Cláudia Inês Horn
Jacquelina Silva da Silvaa
Sérgio Nunes Lopes

10. Coletivo em defesa dos direitos das crianças e das famílias em vulnerabilidade social na região central do RS: acolhimento, ações educativas e pedagógicas	171
Viviane Ache Cancian	
Aline Siqueira	
Taciana Camera Segat	
Andréia Rech	
11. O vai e vem das águas no extremo sul gaúcho e a garantia dos direitos das crianças: a sobrevivência, a escuta e a brincadeira	187
Ana do Carmo Goulart Gonçalves	
Ana Paula Gonçalves Fioravante	
Rachel Freitas Pereira	
Sobre as autoras e autores	203

APRESENTAÇÃO

Ultimamente temos presenciado crises que outrora pareciam muito distantes. Parto aqui de eventos mais recentes como a pandemia da covid-19, as inúmeras guerras e conflitos e todos os desastres climáticos e todas as suas consequências para as nossas crianças, para nossos alunos.

Temos vivenciado muitas emergências e todas elas precisam de uma resposta, e em muitos casos, nem sempre sabemos como lidar pelo simples fato de nunca termos aprendido nada em nossas formações sobre isto.

Segundo Lasogga e Gash (2008), emergências são acontecimentos que, devido à sua intensidade subjetiva, são experimentados como prejudiciais física e/ou psicologicamente, de tal forma que podem levar a consequências negativas na saúde física e/ou mental. Lasogga e Gash (2011) distinguem entre emergências interpessoais, médicas, naturais e emergências ou acidentes causados por questões técnicas.

Em nossas escolas, emergências podem acontecer a qualquer momento. Uma queda na aula de educação física ou por descer as escadas correndo para receber a merenda, uma explosão na sala de química. Uma crise epilética, uma crise de asma. Em princípio, qualquer acidente que afete um membro da comunidade escolar – onde e, no entanto – pode se tornar um tema dentro de uma escola (Karutz, 2020, p. 42).

Os casos de violência aparecem de diversas formas dentro da escola. Numa pequena pesquisa na internet brasileira sobre violência e ataque às escolas, é surpreendente a quantidade de casos.

Segundo Rimbey (2015), a violência escolar é qualquer atividade que possa criar um distúrbio num sistema educativo. Não se trata apenas de tiroteios escolares. Inclui alterações verbais e físicas. É também o bullying através de meios eletrônicos ou meios de comunicação social, ameaças, uso de armas ou atividade de gangues.

A violência escolar também pode ser definida como uma alteração física ou verbal a caminho da escola, a caminho de casa, ou num evento patrocinado pela escola que pode causar danos físicos ou psicológicos a outro indivíduo, escola ou comunidade.

Um professor e/ou um profissional da escola podem sofrer um AVC ou ter um ataque cardíaco. A notícia de que um membro escolar foi diagnosticado com câncer pode nos afetar emocionalmente. Em 2020, presenciamos como a pandemia afetou as nossas escolas. O risco da infecção e suas proporções e a falta de informações claras sobre como lidar com a covid-19.

Os desastres naturais têm sido mais frequentes e mais destruidores. Segundo um estudo da Organização Meteorológica Mundial (OMM) da ONU apresentado em setembro de 2021, mais de 11 mil desastres atribuídos aos fenômenos extremos foram registrados no mundo desde 1970. Os cálculos apontam que estes desastres provocaram mais de dois milhões de mortes e danos materiais que superam 3,64 trilhões de dólares.

Independentemente da emergência que acontece na escola, se espera dos profissionais que eles saibam como agir, como lidar e resolver a situação! Quando há um terremoto, pais, mães e/ou responsáveis partem do pressuposto de que os professores sabem como retirar os alunos das dependências da escola. Quando um aluno(a), na piscina, dá sinais de que não consegue mais nadar, espera-se que o(a) professor(a) o tire de lá e que realize todos os procedimentos necessários. Quando um(a) aluno(a) ameaça o(a) outro(a) com um canivete; quando um(a) aluno(a) tem uma crise de epilepsia na sala de aula, quando alguém entra atirando na sala de aula; quando um(a) aluno(a) é abordado pela polícia no portão da escola etc. Para todas estas emergências, há uma grande, e eu me atrevo a dizer, uma enorme expectativa de que os profissionais da educação saibam lidar profissionalmente com estas situações. Para muitos, o que acontece na escola se resolve na escola.

Em maio de 2024, o estado do Rio Grande do Sul foi afetado pela sua maior enchente e a vida de muitas pessoas mudou de uma hora para outra. Em questão de horas, muitas pessoas precisaram

deixar suas casas sem saber se poderiam voltar. Muitas pessoas sabem que não poderão voltar. Muitas não querem voltar.

Escolas foram destruídas e/ou usadas como abrigos para milhares de famílias. A escola passa a ter um outro significado. Tudo muda. Não há mais aula. Não se sabe quando o retorno será possível. Incertezas para todos os lados.

O que fazer? Como fazer? Com quem fazer? Por quanto tempo? Perguntas e mais perguntas e as respostas vão surgindo de acordo com as ferramentas pessoais de cada pessoa que se envolve no cuidado das escolas que assumiram outras funções.

Num primeiro momento, esta expectativa parece fazer sentido, até que nos façamos as seguintes perguntas: Como eu deveria lidar com esta situação se eu não aprendi? Se, na minha formação, estas emergências e como atendê-las nunca fizeram parte de nenhuma disciplina?

Se na formação de educadores(as) e pedagogos, as situações de emergência não são discutidas e nem trabalhadas. Se nestas formações não existe uma disciplina relacionada com a gestão de emergências, como esperar que estes profissionais saibam agir de forma correta e não somente de forma intuitiva ou despreparada diante destas situações desafiadoras?

Como olhar os nossos espaços agora com novos olhos? Como seguir com a certeza de que Deus está cuidando de nós e que nós estamos ajudando-o nesta grande tarefa? As emergências são diferentes e cada uma exige um nível de conhecimento específico. Lidar com um incêndio não é a mesma situação de lidar com uma enchente. As ações de segurança usadas num terremoto não são as mesmas usadas num ciclone. Assim como as ações diante de um tiroteio escolar não são as mesmas diante de uma briga entre dois/duas ou mais alunos(as) desarmados(as).

Esta publicação nos proporciona as experiências de muitos profissionais da educação, saúde, assistência social e outros que foram realizadas em vários espaços de educação que, de uma hora para outra, se transformaram em abrigos, acolhendo milhares de

famílias em situações de extrema vulnerabilidade carregadas de vivências traumáticas.

Que estas experiências possam inspirar milhões de educadores em todo o Brasil, pois sabemos que as emergências existem e que elas afetam nossos espaços e que, quanto mais estivermos preparados, melhor será para todos os envolvidos, principalmente para as nossas crianças.

Reinaldo Nascimento¹

Referências

KAUTZ, H. **Notfallpädagogik Konzepte und Ideen**. SK Verlag, 2011.

¹ Terapeuta social, educador físico, neuropsicopedagogo, pedagogo de emergência e pedagogo do trauma com especialização em violência sexualizada, violência escolar e no trabalho com crianças refugiadas. Cofundador e presidente da Associação da Pedagogia de Emergência no Brasil. Membro e coordenador pedagógico das intervenções do time internacional da Pedagogia de Emergência Sem Fronteiras. Esteve no Quênia, nas Filipinas, Líbano, Faixa de Gaza, Iraque, Nepal, França, Equador, México, Colômbia, EUA, Moçambique e Turquia. No Brasil, esteve em Janaúba e em Brumadinho. Em Boa Vista e Pacaraima, trabalhou com professores refugiados da Venezuela. No Rio Grande do Sul, trabalhou em vários abrigos e na formação de professores. Também trabalha na formação de educadores na Argentina, Chile, Colômbia, Equador, México, Peru, Uruguai, EUA, Suíça, Alemanha, Espanha, Portugal, Iraque, Líbano, Ucrânia e Egito.

PREFÁCIO

As situações extremas, ocasionadas por eventos climáticos, que ampliam as desigualdades sociais na contemporaneidade, visibilizam a necessidade de ações conjuntas e perenes, as quais possam não só evitar novos eventos como minimizar seus efeitos quando estes ocorrerem. No âmbito das questões ambientais e sociais que culminam em inundações, enchentes e/ou alagamentos, no contexto das cidades, são imediatamente impulsionados os serviços públicos de resgate, abrigamento e saúde, seguindo protocolos já organizados e previstos. Sendo assim, as necessidades de sobrevivência tendem a se sobrepor a direitos fundamentais como o da educação e do acesso à cultura, não raro, negligenciando-os integralmente.

Os relatos das vivências nas inundações, ocorridas em maio de 2024 no Rio Grande do Sul, evidenciam a morosidade para que a oferta de atividades educacionais e culturais fosse retomada. A permanência em lares provisórios e abrigos temporários demonstrou que as famílias mais atingidas pelos eventos climáticos também seriam aquelas que teriam estes direitos violados com maior evidência e por mais tempo.

Neste cenário, compreendemos que a garantia do direito à educação e à cultura, previstos em Lei, deve ser compromisso público neste momento atípico e doloroso vivenciado pelas crianças atingidas pelas inundações, alagamentos e enchentes, as quais estão em pleno desenvolvimento. É inegável que as intervenções pedagógicas e culturais podem contribuir não só para a compreensão dos eventos extremos, como também para a proteção destas crianças das situações de violência e demais violações de direitos que a alta vulnerabilidade pode ocasionar ou elucidar.

Tais questões mobilizaram coletivos de docentes, discentes e servidores técnico-administrativos em educação da UFRGS, em parceria com outras instituições de ensino. Na Faculdade de

Educação, especialmente, a criação de uma Comissão Emergencial de Gestão de Crise possibilitou o encontro sistemático destas pessoas, objetivando a promoção de ações diretas com os atingidos, o levantamento de dados e a produção de conhecimento sistemática e continuamente, sobretudo para que direitos fundamentais fossem garantidos, como princípio de uma nação democrática.

Se entendemos que, dentre os grupos mais vulnerabilizados nestas situações, as crianças estão entre eles, cabe-nos assumir o compromisso de estar com elas. Se há o que dizer sobre este momento e se é possível elaborar as perdas, construir novos futuros e reverter os danos causados a toda a população, consideramos que as atividades educativas e culturais não podem ser negligenciadas e que a reflexão sobre estas práticas nos leva a considerar sua possibilidade de transformar e revigorar esperanças. No âmbito da formação de professores, nossa atenção ao cotidiano das salas de aula provisórias ou permanentes requer a capacidade de ampliar reflexões sobre o direito à educação e à cultura, imersos em tempos difíceis e incertos, vinculados às possibilidades de gerar novas consciências e práticas sociais que revertam os danos provocados pela forma como temos, como humanidade, superexplorado recursos humanos e naturais em uma sociedade pautada pelo consumo.

Para finalizar, recupero um pequeno excerto da “Carta da Terra”, esse documento referência na luta ambiental, que apresenta um compromisso humanitário global pela justiça, pela sustentabilidade e pela paz:

A humanidade é parte de um vasto universo em evolução. A Terra, nosso lar, está viva com uma comunidade de vida única. As forças da natureza fazem da existência uma aventura exigente e incerta, mas a Terra providenciou as condições essenciais para a evolução da vida. A capacidade de recuperação da comunidade da vida e o bem-estar da humanidade dependem da preservação de uma biosfera saudável com todos seus sistemas ecológicos, uma rica variedade de plantas e animais, solos férteis, águas puras e ar limpo. O meio ambiente global com seus recursos finitos é uma

preocupação comum de todas as pessoas. A proteção da vitalidade, diversidade e beleza da Terra é um dever sagrado.¹

Também penso ser oportuno referir uma versão desta carta, para as infâncias, que foi lançada em 2003 no II Forunzinho Social Mundial², com o objetivo de que elas também manifestassem o seu compromisso com a vivência comunitária, suas ideias e seus sonhos:

Nós, as crianças, faremos pequenos esforços diários, para transformar as coisas ruins em coisas boas. Iremos tratar a todos muito bem e dividir melhor o que temos. Se ajudarmos e respeitarmos os outros, viveremos com muito mais alegria e felicidade!! Além disso, pediremos um maior esforço por parte dos adultos: nossos pais, parentes e vizinhos para que se empenhem em construir um mundo melhor para todos: que seja justo, sustentável, que respeite os direitos humanos, que preserve a natureza e defenda a ideia da paz.

Que possamos aprender e ensinar com elas!
Boa leitura!

Aline Lemos da Cunha Della Libera³

¹ <https://antigo.mma.gov.br/educacao-ambiental/pol%C3%ADtica-nacional-de-educac%C3%A7%C3%A3o-ambiental/documentos-referenciais/item/8071-carta-da-terra.html>

² https://paulofreire.org/images/pdfs/carta_da_terra_crianças.pdf

³ Possui graduação em Pedagogia Séries Iniciais pela Universidade Federal do Rio Grande (1998), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (2005) e doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2010). Realizou estágio pós-doutoral na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2018). Docente do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da UFRGS, atuando na área de Educação de Jovens e Adultos, desde 2010. Diretora da Faculdade de Educação da UFRGS (Gestão 2024-2028). Vice-líder do Grupo de Pesquisa Educação, Gênero e Trabalho Artesanal (CNPQ/PUC-RS), no qual é discutida (dentre outros temas) a relação entre a produção artesanal de mulheres e a EJA. É pesquisadora e extensionista sobre temas relativos à educação popular, à EJA em contextos de privação de liberdade, bem como sobre gênero, sexualidade e educação.

1. A ESCOLA COMO LUGAR DE DESCONSTRUÇÃO E DE REINVENÇÃO DE ESTILOS DE VIDA: APONTAMENTOS (SOBRE)VIVER E EDUCAR NAS CIDADES EM TEMPOS DE ANTROPOCENO¹

Lea Tiriba
Frederika de Assis Abrantes

1. Primeiras palavras

Este texto é fruto da amizade que nos une a mulheres gaúchas: professoras da educação básica dos municípios dos vales do Sino e do Taquari, especialmente, Novo Hamburgo, São Leopoldo, Campo Bom, Igrejinha, Canoas, Pelotas, Rio Grande... Dedicamos nossas reflexões a vocês, queridas companheiras de tantas lutas pelos direitos à vida íntegra das crianças: educadoras ambientalistas, brincantes, criancistas de movimentos sociais populares da região sul de Porto Alegre, ativistas de Fóruns de Educação Infantil e de Educação Ambiental, professoras da educação básica e de universidades federais gaúchas.

Nossos escritos se solidarizam com os movimentos de refazer a vida, oferecer o que é básico: proteger do frio, disponibilizar água potável, comida e medicamentos, tirar a lama... Hora de mitigar, acalmar, abrandar, aliviar, atenuar, amenizar as dores das perdas humanas e materiais... É hora de consolar, dar colo, mimar as crianças e jovens, as pessoas mais frágeis, com palavras e ações que as animem a seguir em frente, convictas de que as melhores energias para a resistência encontram-se na proximidade solidária. Mas é hora

¹ Uma primeira versão desse texto foi publicada em: AZEVEDO, G. A. N.; MATIELLO, A M.; SILVA, R. C. (orgs.). O habitar das infâncias e juventudes: territorialidades em rede. Rio de Janeiro: Editora Paisagens Híbridas, 2024.

também de encarar a verdade de que estamos diante de um colapso ambiental: é necessário colocar no foco as causas da tragédia.

Procurando compreender a tragédia, lançamos um olhar para o Guaíba, lago que acolhe o fluxo dos nove rios² que compõem a Região Hidrográfica do Guaíba: Gua-ybe, palavra de origem tupi que tem o sentido de “baía de todas as águas”. Até chegar ao mar, as águas atravessam um imenso território de 84.763,54 km² que se estende na linha nordeste-centro do Rio Grande do Sul, correspondendo a 30% do território do estado. Neste território vivem inúmeras espécies, entre elas, a humana, habitantes de 251 municípios, que em maior ou menor grau, sofreram os efeitos da enxurrada monumental.

Os nove rios que receberam os humanos em suas margens e lhes ofereceram as condições de existência vêm sendo profundamente desconsiderados em sua vitalidade essencial. Se antes ofereciam comida e água limpa para todos, acolhiam brincadeiras infantis e festas ancestrais, agora estão envenenados pelo agrotóxico que desce das plantações e ganha a correnteza e invade as cidades.

A tragédia que se abateu sobre toda a região é efeito de um modelo de desenvolvimento econômico organizado em torno da produção, do consumo e do descarte; orientado por valores individualistas e consumistas, está na causa desta calamidade, prevista, desde a década de 70, por cientistas e movimentos ambientalistas. Anúncio ignorado pela ordem financeira global que seguiu focada na saúde do mercado, não na saúde do planeta (Layrargues, 2020).

Tragédia anunciada e desdenhada pelos setores da sociedade que ignoram as relações existentes entre a devastação que está em curso e o estilo de viver capitalista, urbano e industrial. O alerta dizia da necessidade de diminuir a emissão de gases tóxicos

² A Região Hidrográfica do Guaíba é composta por nove bacias hidrográficas: Alto Jacuí, Pardo, Vacaraí, Baixo Jacuí, Taquari-Antas, Caí, Sinos, Gravataí e Lago Guaíba.

produzidos pela indústria, frear o desmatamento, proteger as áreas naturais, cuidar dos oceanos e rios. Isso, na prática, significaria apostar numa economia limpa, evitar combustíveis fósseis, reduzir consumo; educar para uma vida simples, com menos bens materiais; reutilizar o que já foi fabricado, reciclar... Não foi nessa direção que o mundo caminhou...

Este pequeno ensaio pretende contribuir com reflexões sobre os caminhos a seguir a partir de agora, quando ficam evidentes, tanto os equívocos civilizatórios ocidentais, como também a condição humana indefesa frente a catástrofes que vêm se intensificando.

Baixadas as águas, o fedor emitido, exalado, expelido, espargido das cidades, revela a natureza insalubre da civilização... Nessas condições, que exigências se colocam para a elaboração de políticas públicas para as cidades, para a educação, para as escolas?

Surgem as propostas de superação, de reconstrução: elas ignoram as causas da insalubridade ou representam caminhos para uma nova ordem sócio-política-econômica-ecológica, que propõe relações de equidade entre os humanos e a biodiversidade?

Para enfrentar a crise climática é necessário reconstruir as cidades na perspectiva de uma política biocêntrica. Isto é, que considera não apenas os humanos, mas também as condições de existência de outros seres que compõem a natureza viva de que somos parte: os rios, as terras, as águas, os vegetais e minerais, as demais espécies que compartilham com os humanos a vida na Terra.

Faz-se necessário assegurar às novas gerações, a existência em conexão com o que é vivo, essencial para manter a sua biofilia (Wilson, 1989): condição de afiliação inata à natureza, que precisa ser alimentada pela cultura, para que crianças e jovens se constituam e se potencializem como seres protetores da integridade dos territórios que habitam, defensores da Terra.

Na perspectiva de pensar políticas públicas que não alimentem a história de desequilíbrio que está em curso, inicialmente, o texto traz reflexões sobre questões que estão na origem da tragédia e que, portanto, devem ser consideradas no

processo de retomada da vida e reconstrução do espaço das cidades: questões que dizem respeito a fundamentos econômicos-filosóficos que estão na base dos modos de existência em territórios urbanos capitalistas agroindustriais (Santos, 2015; Guattari, 1990; Ferdinand, 2022; Quijano, 2010; Segato, 2021; Mignolo, 2008).

A partir dessas considerações, aborda os lugares que as crianças e jovens ocupam na sociedade do capital, focando, em especial, na instituição escolar, espaço que as mantém afastadas do território; que, apesar de obrigatório, não favorece o seu desenvolvimento enquanto seres biofílicos, existentes em permanente estado de interconexão com a natureza (Profice, 2016; Tiriba, 2005; Santos, 2020). Na contramão dessa realidade nefasta, o texto afirma o direito a uma relação cotidiana com o que é vivo, condição para a aprendizagem de relações afetivas com os demais seres, não apenas os humanos, mas toda a vida na Terra, sentimento sem o qual é impossível às novas gerações agirem em sua defesa.

Nas considerações finais, o texto convida a pensar alguns dos desafios da educação no século XXI.

2. (R)existindo em territórios urbanos capitalistas agroindustriais

Há uma falsa premissa que está na origem da devastação que assola o planeta: a ideia de que os humanos são uma coisa e a natureza é outra coisa. A origem da devastação está num jeito de pensar e de sentir que coloca alguns humanos como superiores, donos de tudo, com poderes de vida e de morte sobre as demais espécies e sobre determinadas identidades marginalizadas. Foi essa consideração, de que os humanos podem intervir e extrair ao seu bel prazer e indefinidamente, que levou à extinção de 68% de todos os mamíferos, aves, peixes, anfíbios e répteis que existiam em 1970 (WWF, 2020).

É justamente essa ideia que gerou a tragédia que hoje se abate sobre o sul brasileiro. Basta considerar as condições de existência dos rios que compõem a Região Hidrográfica do Guaíba: suas

margens viraram campos de plantação de soja, arroz e outras monoculturas. A mata ciliar que as protegia foi devastada para dar lugar à agricultura intensiva, plantada com uso de veneno. Na sua ausência, as águas da chuva que caem em grande volume não encontram obstáculos, se projetam diretamente sobre o solo desnudo e resvalam rapidamente para os rios, levando consigo os agrotóxicos, peças-chave do modo de produção do agronegócio. Mas não apenas as matas ciliares desapareceram, imensas áreas de mata e seus habitantes não humanos, responsáveis pelo equilíbrio climático, foram destituídos de seus habitats, ou extintos.

O desequilíbrio ambiental instaurado por esse modo de produção regido pela ganância capitalística está na origem da situação deplorável que emerge quando as águas baixam: as ruas, as casas, as escolas, as lojas, os mercados, os museus, as praças, invadidas e envenenadas por água agrotóxica, animais peçonhentos, ratos, leptospirose... E lixo, montanhas de lixo em que se transformaram os objetos, o universo infinito de mercadorias que dão sentido à existência edificada em moldes capitalísticos.

Vamos reconstruir as cidades nestes mesmos moldes? Vamos seguir formando subjetividades consumistas? As propostas de reconstrução apontam para uma ordem sócio-política-econômica-ecológica que propõe novas relações entre os humanos e a biodiversidade? Que perspectivas de futuro apresentaremos às novas gerações? Que cidades desejamos oferecer como território às crianças e aos jovens? No ano 2050, onde e como serão os territórios urbanos, onde viverão os adultos que hoje têm entre 0 e 12 anos?

A tragédia que se abateu sobre o sul brasileiro não é uma fatalidade, não é um capricho da natureza; é uma produção histórica, fruto de um modo de conceber a vida em que a natureza é matéria prima morta para a produção industrial, é paisagem, é cenário onde os humanos, seres superiores, atuam. Articulada aos ideais do capitalismo, essa concepção do que seja a vida, o cosmos, gera uma verdadeira devastação. Não é possível extrair

infinitamente porque o planeta é finito. A tragédia no Rio Grande do Sul evidencia o equívoco da civilização.

A crise climática não é fruto de uma índole humana que tenha caminhado ‘naturalmente’ para a autodestruição, mas de um modelo econômico-cultural focado na produção, no consumo e no descarte incessante de bens materiais e imateriais. Um modelo que é hegemônico, mas que não é uma escolha de todos os habitantes da terra: ele corresponde a uma cultura racionalista capitalista urbana industrial patriarcal racista que se constituiu na Europa do século XVI e se planetarizou pela força das armas.

Ferdinand (2022) aborda um modo de existir no mundo que nomeia como um “habitat colonial”; aprisionado em uma dupla fratura: que apaga a continuidade entre humanos e não-humanos e segrega a humanidade, autorizando que determinadas identidades marginalizadas - negras, indígenas, populações tradicionais - assim como a natureza, sejam exploradas como meio de recurso para um mercado econômico-social vigente.

Uma cultura fundada no impedimento de conexão do ser humano com o cosmos, geradora do que Antônio Bispo dos Santos (2015), lavrador piauiense quilombola, denominou como cosmofofia. Nas palavras do autor (Santos, 2015), é um ser cosmofóbico porque ao comer o fruto proibido passa a ser impedido de desfrutar do que a terra oferece como dádiva e é condenado a ganhar o sustento com o suor do seu corpo. Se a terra é amaldiçoada e o trabalho é castigo, a relação é de indiferença ou desprezo, pela própria terra e pelos demais seres que compõem o mundo.

Para Santos (2015) aí nasceu a desterritorialização: surgiu a cosmofofia, o medo do sagrado, a indiferença e/ou desprezo da cultura “branca” em relação à terra e aos povos afropindorâmicos, que têm outros modos de sentir e pensar a existência. Como diz o autor (Santos, 2015), a questão não é de desenvolvimento, mas de envolvimento. Seu povo quilombola cuida da roça porque acredita na terra, cuida da mandioca e é cuidado por ela. Ao contrário, no isolamento cartesiano, a solidão resultante da crença no estado de separação artificial dos seres terrenos, gera descrença e ignorância

quanto à potência da terra, enquanto força viva dadivosa, universo de trocas infindáveis entre seres e processos naturais que abrigam e conduzem a vida.

De acordo com o Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas – IPCC (Brasil, 2023), a crise ambiental tem origem antropogênica e resulta do modelo de desenvolvimento orientado pela produção e consumo ilimitados; ou seja, a emergência ambiental é um produto de uma civilização. Assim, a agenda de mitigação da tragédia ambiental precisará dar lugar a uma agenda de transformação da economia capitalista colonialista que vem, há 500 anos, devorando o nosso continente, espoliando as terras, as fontes d'água, as minas, produzindo desequilíbrio ambiental e, simultaneamente, produzindo desigualdade social, sofrimento psíquico, injustiça ambiental.

Que possibilidades temos de frear o capitalismo? Como é possível fazer os donos dos poderes político-financeiro-midiático recuarem de seus objetivos de lucro incessante? Essas são perguntas centrais, porque, para uma agenda de transformação do sistema, não bastam recursos, não basta solidariedade, é preciso “reapreciar a finalidade do trabalho e das atividades humanas em função de critérios diferentes daqueles do rendimento e do lucro” (Guattari, 1990, p. 4).

É urgente operar uma autêntica revolução planetária, de ordem política, social, econômica, emocional, ecológica e cultural, que reorienta os objetivos da produção de bens materiais e imateriais; que desmonte a falsa premissa do divórcio e assuma os humanos como seres orgânicos, que se constituem em estado de conexão com outros seres humanos e não humanos, com o pluriverso cósmico; uma educação que desloque o foco do humano para vida, criando uma cultura ambiental de afeto para com os seres viventes, extrapolando a ordem binária racionalista que explica o mundo pelas oposições consciente-inconsciente, cultura-natureza, razão-emoção, mente-corpo; uma proposta de vivência coletiva, tendo o ser humano como integrativo na natureza e nos afetos.

2.1 O emparedamento como realidade de vida das crianças nas sociedades ocidentais

As crianças são vítimas de políticas excludentes (Carreiro; Tavares, 2018), embora a Constituição Brasileira de 1988 as afirme como cidadãs de direitos (Brasil, 1988). Ao lado de seus familiares, encaram a repressão nas lutas de resistência contra os interesses do grande capital, na cidade e no campo (Ramos, 2021; Aquino; Gonçalves, 2018); vivenciam situações de injustiça ambiental (Cosenza; Kassiadou; Sánchez, 2014); a quase impossibilidade de circularem pelas cidades (Muniz, 2018), territórios áridos que não acolhem as suas brincadeiras; e estão submetidas a situações de emparedamento nas escolas (Tiriba, 2005, 2018; Vollger *et al*, 2017).

Todo esse cenário é agudizado pelo forte sentimento atual, quase generalizado, de medo e obsessão por segurança (Baumann, 2005). Se na modernidade o mundo privado se tornou refúgio e fortaleza, antes, a vida acontecia no público, no aconchego da cidade, apta ao encontro, ao jogo. Ao defendermos as crianças dos perigos da cidade, trancafiando-as entre as paredes da casa, estamos renunciando ao convívio com o que é público e, por tabela, perdendo espaços, que, como consequência, se tornarão ainda mais perversos e perigosos, demandando ainda mais atitudes de defesa; uma espiral do perverso.

Quais são as possibilidades do ser humano-criança no mundo? Como assegurar territórios afáveis às infâncias?

As crianças são a espécie que se renova na terra, são a natureza se manifestando a cada dia. São também seres da cultura: sabemos que os humanos só se desenvolvem em sua plenitude se forem cuidados por humanos. Isso já temos aprendido com as teorias socioculturais, sóciohistóricas, isso está em todos os documentos que orientam a educação nacional. O que ainda não está posto é que os humanos são seres da natureza.

Nenhum ser humano se basta, somos fundamentalmente vulneráveis e interdependentes, nosso desenvolvimento se dá de modo relacional. Somos seres coletivos e essa coletividade não é

apenas entre espécie, ela acontece em conexão com tudo o que é vivo (Profice, 2016). Esse entendimento nos movimenta para longe de uma perspectiva individualista e nos permite considerar uma existência de interdependência e cooperação. Pois os humanos são seres orgânico-culturais que existem em estado de interconexão, não apenas com os humanos, mas com a luz, com os ventos, com o ar, com tudo que existe. Os humanos são seres cósmicos que se potencializam nesse estado de interconexão.

No entanto, pesquisas revelam que mais de dois terços do tempo diário em que as crianças permanecem na escola se dá entre paredes. A realidade infantil urbana é configurada entre paredes, cimento e grama sintética. São raros os espaços-tempos de céu, terra e água, elas habitam ambientes estéreis. Submetidas a rotinas rígidas, invariavelmente guiadas pelos adultos, as crianças não decidem nada sobre como gerir a própria vida. Apesar de sua paixão pelos espaços ao ar livre, são submetidas a uma vida entre paredes.

O conceito de emparedamento é relativo à condição de aprisionamento das crianças em espaços entre paredes a que são submetidas nas instituições escolares (Tiriba, 2005; Santos, 2020): é agudo na faixa entre 0 e 2 anos; se acentua imensamente nas séries iniciais e se agrava ao longo da vida escolar, sem questionamentos da sociedade. Ainda nos dias de hoje, na escola, mantemos as crianças mentalmente atentas, em estado de solidão cósmica e paralisia corporal.

Por que esse aprisionamento? Faz sentido esse estado de emparedamento? Sim, nas sociedades ocidentais, o emparedamento, que impede o estado de ser livre, está relacionado ao objetivo de que as crianças se subordinem a definições alheias. O emparedamento é ato que impede o fluxo do desejo, com o objetivo de moldar as crianças à ordem econômica produtivista do capitalismo neoliberal colonialista. Para submetê-las é necessário organizar as instituições escolares como ante salas da fábrica, lugares de aprendizagem da subserviência.

O emparedamento corresponde a um padrão, materializa o imaginário social da modernidade, em que o humano existe em

separado e é superior aos demais seres da natureza. Uma sociedade colonialista-capitalista não questiona o emparedamento, mas se apropria desse modo de estar no mundo, pois o emparedamento impede o estado de ser livre, mantém as crianças em condições de submissão às normas escolares, que correspondem aos interesses do sistema-mundo-colonial-moderno: um corpo aprisionado é um corpo desconectado de si, de suas vontades, de seus desejos. É, portanto, um corpo alienado de si, um corpo colonizado.

Os processos educativos atuam sobre os corpos, o emparedamento é ato político que materializa o aprisionamento dos corpos, assegura a privação de liberdade, essencial à constituição de subjetividades impotentes. Referindo-se às áreas destinadas às escolas nas cidades contemporâneas do Terceiro Mundo, a arquiteta Mayumi de Souza Lima (1994, p. 11) escreveu:

as construções podiam se destinar tanto a crianças, a sacos de feijão ou a carros, pois são apenas áreas cobertas, com fechamento e piso. (...) os seres humanos perderam não apenas a sua capacidade única de dar sentido às coisas, mas também perderam o instinto primário de todos os animais adultos de buscar o ambiente mais favorável para o desenvolvimento dos seres jovens de sua espécie.

Ferdinand (2022) permite uma nova leitura da insalubridade das escolas a que se refere a autora: ele diz que a degradação do território habitado é fator de manutenção das condições de destituição de direitos, de imposição da opressão, da constituição cotidiana de relações de colonialidade. A situação de não-direitos está relacionada à ordem socioambiental capitalistacolonialista e à produção histórica do antropoceno. Não mais existem colônias, nem colonos, mas a colonialidade do poder se mantém em concepções e práticas que organizam o imaginário existencial do sistema mundo colonial moderno (Quijano, 2010).

A escola floresceu com a modernidade, com ela assumiu a função de ensinar, às novas gerações, os conhecimentos e valores necessários para a produção da sociedade capitalista industrial, consumista e individualista. E um dos valores civilizatórios, pré-

requisito e vetor fundamental de captura dos desejos infantis na garantia das condições de estabelecimento do sistema colonialista-capitalista, é o adultocentrismo, que coloca a criança em ordem hierárquica inferior.

O adultocentrismo, profundamente enraizado nas culturas dos povos colonizados, é vetor potente de controle, domínio e subalternização. Assegura, via emparedamento, o isolamento ecológico, a imobilidade dos corpos e a exaltação dos processos superiores da mente, essenciais para a apropriação de conhecimentos e valores que dão sustentação ao capitalismo, sistema de domínio político e ecológico.

O adultocentrismo corresponde a uma cultura que pretende educar as crianças de acordo com os princípios e valores individualistas da sociedade do capital. Trata-se de um esforço de afirmação da colonialidade do poder, isto é, da garantia das condições de estabelecimento do sistema capitalista como modelo de funcionamento das relações de poder (Quijano, 2010; Segato, 2021; Mignolo, 2008). Sobre as infâncias agem diferentes dispositivos em disputa. No contexto da violência colonial, somado ao status adultocêntrico, o corpo infantil pode ser compreendido como um primeiro território a ser colonizado.

Observa-se que sobre o corpo da criança interpelam-se variados dispositivos de saber e poder; há uma axiomática do capital que se une às múltiplas formas de semiotização, em uma rede de saberes, verdades apoiadas nas retransmissões institucionais, que reverberam saberes em relação às crianças que impedem que as escutemos (Moruzzi; Abramowicz, 2023, p. 80).

O colonialismo, o antropocentrismo e o adultocentrismo se articulam na garantia de assegurar subjetividades submissas aos interesses capitalísticos. Precisamos de uma educação que ensine a liberdade.

3. Considerações finais

Que pessoas seriam as nossas crianças, se elas tivessem liberdade de circular livremente pela escola, e, de acordo com suas vontades, escolher onde lhes apraz estar, decidir sobre o que pesquisar, o que aprender? Se o sentido da política é a liberdade e a liberdade pressupõe conexão com o que é vivo, não faz sentido que as crianças passem horas e horas a fio em espaços entre paredes, sujeitas à ordem adulta.

A escola não poderá se manter como instituição que educa em coerência com a lógica de mercado. A tragédia do sul brasileiro evidencia a urgência de ensinar conceitos e valores necessários à produção de sociedades sustentáveis. Os currículos devem ensinar o amor à vida, assumir que os humanos são seres biofílicos, filiados à natureza, que tem uma atração pelo que é vivo; e, para manterem-se conectados, necessitam de liberdade.

As crianças procuram a água, a terra, a areia, os pequenos animais... Essa busca, essa paixão revela uma condição de afiliação. A escola precisa desemparedar, sim. Porque para amar é preciso conhecer, amar exige proximidade. Ninguém ama o que não conhece. Se a cultura alimenta a proximidade, ela alimentará o amor pela vida, não apenas amor por si mesmo e pelas pessoas mais próximas. Amor pelo universo, pelas águas, pelas terras, pelo chão que pisamos; pelo território de nossa existência, onde estabelecemos relações com seres humanos, com o território.

O modelo escolar emparedado fragiliza o vínculo biofílico e desvincula o ser de sua conexão com a natureza. A limitação da quantidade e da qualidade das vivências em ambiente natural são prejudiciais tanto para o desenvolvimento humano, quanto para a preservação ambiental.

Na perspectiva de uma agenda de transformação dos modos de existir nas cidades, não basta ensinar cidadania, a educação cidadã precisa incluir o respeito pelo território, por todas as formas de vida. As escolas precisam ensinar florestania.

A florestania nos ensinará relações com todas as formas de vida. Isso significa, por exemplo, que as escolas não podem seguir ensinando o conceito de árvore pela definição de suas partes: raiz, tronco, flores e frutos... Quem necessita de árvores partidas? Apenas os processos industriais, a lógica cartesiana, que atende ao interesse industrial, que segue devastando os nossos biomas. É preciso ensinar o que é árvore no convívio com ela. As árvores são espécies companheiras, não são apenas elementos na paisagem, a nossa relação com elas não pode ser utilitária. Precisamos de uma educação que favoreça relações de reverência e contemplação, não de domínio e de controle.

Olhemos ao redor, o que é vivo nas cidades, nos ambientes que habitamos? No espaçotempo de hoje, o que se destaca? Uma cidade grande, barulhenta, um pouco de natureza ainda resta... Se nos concentrarmos muito, entre buzinas e motores, até conseguiremos ouvir algum passarinho. Em meio ao cheiro de fumaça, talvez percebamos um aroma de café, de bolo... Pessoas com pressa, rostos de tensão, pouco olho-no-olho, quase nenhum sorriso. E assim vamos sub-vivendo, praticamente como robôs, marchando para o abismo. Estamos em risco de extinção. Os adultos estão atarefados, cansados e anestesiados, não percebem a vida que pulsa nesse mundo:

estamos incessantemente ouvindo os adultos anunciarem o seu esgotamento pois atuam nesta cronopolítica temporal que acelerou o tempo. Portanto o que temos, de um lado, adultos esgotados e de outro, vidas produzindo existências, que não entendemos e nem compreendemos. A questão complexa que se impõe é: como adotar um ponto de vista das crianças quando todos os dispositivos de saber e poder são adultocentrados e assinalam para as crianças um espaço-tempo determinados, bem como uma função social dada? Que ponto de vista devemos adotar para entender o ponto de vista das crianças? Como escapar dos dispositivos de saber/poder, linguagens adultocentrados? (Moruzzi; Abramowicz, 2023, p. 80).

Uma atenção em relação aos outros e a responsabilidade diante das necessidades do mundo têm um sentido eminentemente político, social e ecológico. É a partir desse prisma que são

convocadas questões que dizem respeito à qualidade do existir no mundo. Comprometer-se com a integridade dos seres humanos e de todos os seres vivos da Terra é fazer um movimento na contramão da lógica devastadora do capitalismo colonialista, é lutar pelos direitos das crianças, por cidadania e florestania.

Natureza e infâncias são potências cósmicas. Em tempos de suicídios e automutilações, fugas em direção aos celulares, às redes sociais, podemos pensar que a sociedade em que vivemos precisa acolher as crianças, inventar modos de viver que possibilitem aos seres recém chegados ao convívio humano, a gostar de viver entre nós. Valorizar nossa ancestralidade, nossa essência como seres da terra e da água, o inédito da vida que surge em cada nascimento, é possibilitar uma outra perspectiva no modo como cuidamos das nossas infâncias.

É urgente atuar contra o adultocentrismo, tão caro ao projeto de mundo colonialista-capitalista; é urgente desmascarar as necropolíticas de emparedamento, que afastam as crianças da natureza e cerceiam o livre circular nas cidades, territórios que, de direito, são seus, como seres constituintes e criadores. É justamente a possibilidade de acesso ao território, a liberdade de movimentarem-se livremente, de vivências artísticas, que funcionarão como barreira ao consumismo e à videofilia.

Urge propor uma educação ampla e complexa, considerando o ser humano como um todo integrado, que não se resume à cognição, mas que também é corpo, sentimento, emoção, cultura, arte, expressão, rito e que mantém uma relação de interdependência com a natureza, com a comunidade, com o planeta. É hora de sair da lógica hegemônica emparedada e investir em movimentos de singularização, de modo a se manter, crianças e jovens, em estado de conexão com a natureza e seus seres vivos, em condições de liberdade corpórea e respeito aos desejos infantis. Estes são antídotos contra o consumismo e o desperdício, desafios para a edificação de cidades sustentáveis e tessitura da educação do século XXI.

Referências

AQUINO, L. M. M. L. Leão de; GONÇALVES, B. de O. Crianças e infâncias em foco: um olhar sobre sujeitos políticos. *In*: CARREIRO, H. J. S.; TAVARES, M. T. G. **Estudos e pesquisas com o cotidiano das infâncias e periferias urbanas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 23-39.

BAUMANN, Z. **Confiança e medo na cidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Diário Oficial da União, 1988.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. **Relatório Síntese do Sexto Relatório de Avaliação do IPCC-2023**. Brasília, DF: Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, 2023. 182p.

CARREIRO, H. J. S.; TAVARES, M. T. G. Apresentação. *In*: CARREIRO, H. J. S.; TAVARES, M. T. G. **Estudos e pesquisas com o cotidiano das infâncias e periferias urbanas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 23-39.

COSENZA, A.; KASSIADOU, A.; SÁNCHEZ, C. Educação ambiental e direitos humanos: necessárias articulações a partir da justiça ambiental e da ecologia política. *In*: SILVA, A. e TIRIBA, L. (org.). **Direito ao Ambiente como Direito à Vida**: desafios para a educação em Direitos Humanos. São Paulo: Cortez, 2014. p. 21-46.

FERDINAND, M. **Uma ecologia decolonial**: pensar a partir do mundo caribenho. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. Campinas: Papirus, 1990.

LAYRARGUES, P. P. Pandemias, colapso climático, antiecológico: Educação Ambiental entre as emergências de um ecocídio apocalíptico. **Revista Brasileira de Educação Ambiental** (RevBEA), v. 15, n. 4, p. 1-30, 2020.

LIMA, M. W. de S. **Arquitetura e Educação**. São Paulo: Studio Nobel, 1994.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.

MORUZZI A.; ABRAMOWICZ, A. Pode a criança falar? Sobre feminismos subalternos, infâncias e educação infantil. **Revista Teias** - Número Especial: Infância, juventude: interseccionalidades, v. 24, p. 71-82, 2023.

MUNIZ, M. C. S. **Passeios com crianças: cidade em tensão**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio Janeiro, 2018.

PROFICE, C. **Crianças e natureza: reconectar é preciso**. São Paulo: Pandorga, 2016.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMOS, M. M. **Infância do campo: uma análise do papel educativo da luta pela terra e suas implicações na formação das crianças Sem Terrinha do MST**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

SANTOS, A. B. **Colonização, Quilombos: modos e significação**. Brasília: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa – INCTI, 2015.

SANTOS, Z. do C. **Criança e a experiência afetiva com a natureza**. Curitiba: Editora Appris, 2020.

SEGATO, R. **Crítica da colonialidade em oito ensaios: e uma antropologia por demanda**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2021.

TIRIBA, L. **Crianças, Natureza e Educação Infantil**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2005.

TIRIBA, L. **Educação Infantil como Direito e Alegria**. Em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018.

VOLLGER, *et al.* **Desemparedamento: caminhos para conscientização socioambiental na educação de crianças**. Revista Tecnologia & Cultura, Tecnologia e Sociedade, p. 71 - 79, 2017.

WILSON, E. **Biofilia**. México: Fondo de Cultura Económica, 1989.

WWF. **Índice Planeta Vivo 2020: reversão da curva de perda de biodiversidade**. Disponível em: <https://livingplanet.panda.org/pt-br/>. Acesso em: 24 abr. 2021.

2. AÇÕES DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFRGS VOLTADAS À EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA TRAGÉDIA SOCIOAMBIENTAL NO RS EM 2024

Juliana Goelzer
Maria Luiza Rodrigues Flores
Simone Santos de Albuquerque

A ideia, desde o começo, foi levar alguma poesia para as muitas vítimas das enchentes no RS. Poderia parecer secundário, mas toda prosa lúcida diz que não é. A poesia faltou antes da catástrofe e será necessária depois (Brito; Gutfreind; Camargo, 2024, p. 7).

De que lugar falamos

Este artigo tem como objetivo evidenciar algumas ações de ensino, pesquisa e extensão realizadas por docentes, técnicos administrativos e estudantes da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no contexto da tragédia socioambiental que atingiu o estado do Rio Grande do Sul (RS) a partir do início de maio.

As ações a serem evidenciadas colocam foco no acolhimento às crianças que se encontravam em alojamentos temporários, proporcionando espaços brincantes, seguros e saudáveis, contando com o trabalho voluntário de pessoas disponíveis para interagir e brincar de forma regular, visando contribuir para a redução dos impactos traumáticos que foram vivenciados pelas famílias atingidas pelas enchentes. Parafraseando Brito, Gutfreind e Camargo (2024), nossa intenção foi levar um pouco de afeto, leveza e ludicidade às crianças das famílias acolhidas nos alojamentos temporários, cuja experiência concreta era de perdas, marcada pelo medo e pela insegurança em relação ao dia seguinte.

Como afirmaram Salutto, Montes e Barcala (2023, p. 145), “[...] os desafios preexistentes à Pandemia se amplificam e exigem esforços conjuntos para legitimar o direito das crianças à educação, com respeito às suas especificidades, bem como de suas famílias”. Assim como já havia ocorrido durante e após a pandemia da covid-19, no contexto da catástrofe socioambiental com efeitos ainda presentes em contextos do RS, foram as crianças dos grupos mais vulneráveis aquelas que tiveram seus direitos básicos atingidos de maneira mais grave, incluindo rupturas no que tange ao acesso à moradia, à educação, à saúde e à assistência social, à assistência nutricional, dentre outros.

O artigo encontra-se dividido em três seções, além desta introdução e de algumas palavras finais. Na próxima, de forma a apresentar nosso ponto de vista sobre quem são as crianças e quais possibilidades lhes são ofertadas para viverem suas infâncias, retomamos conceitos dos estudos sociais da infância, ao mesmo tempo em que destacamos as desigualdades presentes no contexto brasileiro que marcam as diferentes formas de viver a infância, potencializando marcas e traumas em contextos de crise (Pinto; Sarmiento, 1999; Bárcena; Mèlich, 2000; Dahlberg; Moss; Pence, 2003).

A segunda seção sistematiza algumas ideias de diferentes autores(as) sobre as emergências que, de forma cada vez mais frequente e contundente, têm afetado o planeta Terra e seus impactos para a vida das crianças, apresentando algumas alternativas por estes(as) apresentadas para o trabalho com as crianças na primeira infância em situações de crise, dialogando com o conceito de uma Pedagogia das Emergências (Pérez; Espinosa, 2020; Tiriba; Abrantes, 2024; Tramontini, 2024).

Por fim, frente à realidade vivida no RS, apresentamos algumas ações de acolhimento às crianças que foram desenvolvidas, assim como um projeto de extensão em curso, o Observatório da Educação Básica, que articula atividades extensionistas da Faced, registrando fatos e reflexões que as integram ao ensino e à pesquisa, como determinam leis nacionais (Brasil, 2015, 2018) e normativas da UFRGS (UFRGS, 2019).

Algumas palavras sobre as crianças e as diferentes infâncias

Ao pensar sobre as infâncias do século XXI, em primeiro lugar é preciso compreender a complexidade e a pluralidade deste conceito, já que são múltiplas as relações que definem o que é ser criança e viver sua infância num século marcado por questões globais, como a pandemia da covid-19 vivenciada em 2020 e 2021 e pelos efeitos da tragédia climática que nós, gaúchos, vivemos em 2024.

Há muitas compreensões acerca do que é ser criança e viver a infância hoje, não há um sentimento e conceito únicos, mas uma pluralidade de relações que se estabelecem.

[...] não existe algo com “a criança” ou “a infância”, um ser e um estado essencial esperando para ser descoberto, definido e entendido, de forma que possamos dizer a nós mesmos e aos outros “o que as crianças são e o que a infância é”. Em vez disso, há muitas e muitas infâncias, cada uma construída por nossos “entendimentos da infância e do que as crianças são e devem ser”. Em lugar de esperarmos que o conhecimento científico nos diga quem é a criança, temos escolhas a fazer sobre quem achamos que ela é, e essas escolhas têm uma enorme importância, pois a nossa construção da criança e da infância é produtiva, e por isso, queremos dizer que ela determina as instituições que proporcionamos às crianças e o trabalho pedagógico que adultos e crianças realizam nas instituições (Dahlberg; Moss; Pence, 2003, p. 63-64).

Compreendemos as crianças como construtoras de conhecimento, de cultura e com identidade, como uma categoria plural, agregada ao tempo histórico, espaço e variáveis como gênero, raça, classe social, etnia, entre outras, compreendida a partir das ideias de Pinto e Sarmiento (1999). Portanto, o reconhecimento da criança como cidadã condiciona-se a fatores como: condições estruturais e concretas de existência, instituições que reconheçam sua cidadania, aceitação de sua voz como expressão e participação da sociedade (Pinto; Sarmiento, 1999).

Nesse sentido, compreendemos a infância como um tempo em si, de direitos, e reconhecemos as culturas infantis produzidas nos diferentes grupos sociais. Entendemos ser necessária a “[...]”

verificação e reconhecimento das condições atuais de inserção social das crianças, pela investigação de seus mundos de vida e pela desocultação dos fatores que afetam a plena assumpção das crianças como atores sociais plenos” (Pinto; Sarmiento, 1999, p. 19).

Considerando que a educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica e que, para além do contexto familiar e comunitário, é neste contexto que os bebês e as crianças pequenas são acolhidas, a instituição de educação infantil é o primeiro espaço de vida coletiva. Como temos acolhido essas crianças que chegam neste mundo complexo? Como suas vivências em uma pandemia com distanciamento social, inúmeras mortes, uso de máscaras e tantas outras experiências afetaram suas vidas? Como a catástrofe climática impactou sua vivência? Como as crianças são afetadas emocionalmente pelas chuvas desde então? Como deixar a moradia e viver em abrigos coletivos influenciou na sua saúde mental e de suas famílias? Como nós, professores(as), temos acompanhado os processos de desenvolvimento das crianças nesses contextos complexos? Qual o papel da escola de educação infantil nas várias facetas da emergência climática que estamos vivenciando cotidianamente?

É possível afirmar, a partir de diferentes estudos e relatórios produzidos por instituições internacionais, como a UNESCO e o UNICEF, que são os bebês e as crianças pequenas as principais vítimas da pobreza, das guerras e das calamidades, em especial, porque são vulneráveis e precisam da proteção e provisão dos adultos, dependendo de suas ações de cuidado. Entendemos que o direito à educação infantil é uma garantia de proteção e sobrevivência das crianças, em especial àquelas mais vulneráveis que sofrem as condições de pobreza e são mais expostas à violência.

O direito dos bebês e das crianças pequenas depende dos adultos, de nossas ações de cuidado, de políticas públicas para a garantia à saúde, mas, em especial, de poderem viver neste planeta e coexistir cuidando deste lugar.

Segundo Tiriba e Abrantes,

É urgente operar uma autêntica revolução planetária, de ordem política, social, econômica, emocional, ecológica e cultural, reorientando os objetivos da produção de bens materiais e imateriais; que eduque as crianças, que desloque o foco do humano para vida, criando uma cultura ambiental de afeto para com os seres vivos; extrapolando a ordem binária racionalista que explica o mundo pelas oposições consciente-inconsciente, cultura-natureza, razão-emoção, mente-corpo; uma proposta de vivência coletiva, tendo o ser humano como integrativo na natureza e nos afetos. (2025, p. 23)

Francesco Tonucci (2020), em entrevista ao jornal *Tiempo Argentino*, na época da Pandemia da covid-19, afirmou que “Temos que aproveitar esta oportunidade para lançar uma ideia nova de uma escola que corresponda ao que a nossa sociedade precisa”.

Nessa perspectiva, entendemos que é importante retomar a dimensão da educação proposta por Hannah Arendt, que defende que a essência da educação é a natalidade. A ideia de que temos um comprometimento ético e de responsabilidade com as novas gerações, com as crianças e suas infâncias que chegam ao mundo e nas nossas escolas. Precisamos (re)pensar os modos de acolhimento e acompanhamento, em que a hospitalidade precede a propriedade e a dominação (Bárcena; Mèlich, 2000).

A escola de educação infantil é uma instituição recente no âmbito da história da educação, sendo reconhecida como direito na Constituição de 1988. Desde lá, há um grande movimento político e pedagógico que tem construído um campo de conhecimentos que legitima as especificidades de uma Pedagogia da Educação Infantil (Rocha, 2001), marcando que a ação pedagógica com as crianças ocorre através das relações educativas, nos diferentes espaços (externos e internos) da instituição, a partir de uma proposta estruturada com diferentes materialidades, tendo como eixo estruturante do currículo as interações e a brincadeira (Brasil, 2009).

Considerando que é um campo emergente e que ainda há um caminho importante a trilhar entre a oferta e a qualidade do atendimento, é necessário reconhecer que, no currículo da educação infantil e nas especificidades da pedagogia que acontece no cotidiano das escolas, é possível e necessário propor que a

dimensão do cuidado consigo, com o outro e com o planeta seja estruturante da ação pedagógica, considerando que as crianças se relacionem entre si e com a natureza. O cuidado, aqui, é compreendido como uma dimensão da educação, e na perspectiva de Boff (2004, p. 33),

O que se opõe ao descuido e ao descaso é o cuidado. Cuidar é mais que um ato; é uma atitude. Portanto, abrange mais que um movimento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro.

Nesse sentido, a educação infantil tem um papel fundamental de acolher as crianças nessa atitude de responsabilidade com o planeta, possibilitando que as experiências vividas pelas crianças no cotidiano com a natureza, com os materiais experimentados, com as pesquisas realizadas, com as construções realizadas, possam empreender algo novo, uma nova atitude para com o planeta, acreditando que são as crianças os seres que renovam o mundo. É preciso, novamente, lembrar o que Hannah Arendt nos ensina:

[...] a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (Arendt, 2011, p. 247).

Entendemos, assim, que a Educação Infantil é um campo fértil para que as crianças possam vivenciar suas infâncias coletivamente de modo a construir novas atitudes em relação a si mesmas, entre si e com o planeta em que habitam.

Sobre os contextos emergenciais

As emergências climáticas têm se tornado situações cotidianas na vida de todas as pessoas, na medida em que ultrapassam barreiras geográficas, étnico-raciais e de poder aquisitivo, ainda que certos grupos populacionais historicamente excluídos, em qualquer parte do mundo, venham a sofrer mais fortemente as consequências e traumas decorrentes de ciclones, terremotos, enchentes, queimadas ou secas.

Há cerca de quatro anos, em 2020, o Planeta viveu a experiência da pandemia da covid-19, contexto absolutamente desconhecido até então, que demandou de governos, instituições, profissionais, movimentos sociais e população a construção de estratégias de resiliência, de autocuidado e de cuidado com o(a) outro(a), visando proteger a vida e minimizar impactos e mortes.

No ano de 2024, no início do mês de maio, o estado do Rio Grande do Sul passou por uma segunda experiência de enchente, com transbordamento do Lago Guaíba. Na enchente anterior, ocorrida em 1941, o Lago havia alcançado a marca de 4,76 metros acima do nível normal; em 2024, esta marca chegou a 5,35 metros de elevação, tendo como resultado a devastação de bairros inteiros em cidades atingidas, afetando sobremaneira a vida da população. Após a enchente de 1941, havia sido construído um sistema de diques, casas de bombas e comportas, mas estes não foram capazes de segurar a força das águas.

Segundo o professor de Hidrologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Rodrigo Paiva, os acontecimentos de 2024 teriam um agravante maior, pois “[...] tudo aconteceu mais rápido, a população hoje é maior e as áreas de riscos ocupadas também são maiores do que em 1941, ou seja, tudo contribuiu para que o impacto fosse maior” (O Globo, 2024). De acordo com a Defesa Civil do Rio Grande do Sul, “[...] mais de 790 escolas foram afetadas de alguma forma, seja por serem danificadas, por problema de acesso ou até mesmo por estarem servindo de abrigo para a população atingida” (O Globo, 2024). A partir destes dados,

estima-se que mais de 273 mil estudantes foram impactados em 216 municípios, havendo prédios destruídos e considerados sem possibilidade de reconstrução no mesmo local.

Com tal prejuízo, sendo a emergência uma situação de caráter urgente, pois põe em risco a vida, a atuação imediata de adultos em condições de fornecer apoio e segurança às crianças é fundamental, como afirmam Pérez e Espinosa (2020, p. 20),

Todas las intervenciones pedagógicas de emergencia en los primeros días y semanas después de los acontecimientos traumáticos tienen por objeto activar y reforzar las estrategias de afrontamiento y el poder de auto sanación del niño o niña a fin de apoyar el procesamiento de sus experiencias y la prevención de los trastornos relacionados con el trauma.

Segundo as autoras, o conceito de Pedagogia da Emergência foi utilizado pela primeira vez por Harald Karutz, em 2024, em um contexto de serviços de socorro, sendo esta, de acordo com Palm (Palm, 2010, apud Pérez; Espinosa, 2020, p. 21) uma “[...] ciencia de la educación y formación relacionada a emergencias”. Para Pérez e Espinosa, a Pedagogia da Emergência “[...] es una estrategia de intervención que brinda herramientas a aquéllos que requieren ayuda para procesar un acontecimiento traumático que han vivido” (Pérez; Espinosa, 2020, p. 21).

Para as autoras, são três os pilares fundamentais de uma “Pedagogia do Trauma”: (1) Proteção e segurança: a escola como um espaço de maior segurança possível; (2) Cultivando a relação: a escola como um lugar de relação confiável; e (3) Correção da experiência traumática: a escola como um lugar de alento (Pérez; Espinosa, 2020, p. 22-23). Nesta perspectiva, criar ambientes seguros para falar, chorar e se expressar, garantir espaços de conforto e escuta, e mostrar que é possível prosseguir e que existem pessoas ao redor para dar apoio são elementos-chave para colaborar com as necessidades das crianças em momentos pós-traumáticos.

Um dos exemplos neste sentido foi a atuação do Fórum Gaúcho de Educação Infantil (FGEI) em parceria com a Faculdade de Educação da UFRGS, somando esforços na organização de

espaços brincantes e no desenvolvimento de um projeto de acolhimento a escolas atingidas pelas enchentes, que se prolongou até o mês de novembro de 2024 (Brusius; Flores, 2024). Os espaços brincantes nos alojamentos temporários envolveram estudantes de Pedagogia e de outras licenciaturas, articulando ações de ensino, pesquisa e extensão (Vieira; Oliveira, 2024). A ação solidária de voluntárias levou alegria, poesia e encantamento às crianças, construindo relações saudáveis a partir da empatia e afeto (Veríssimo, 2024). Entidades diversas colocaram suas estruturas à disposição da Prefeitura de Porto Alegre e da comunidade em geral, garantindo espaços de acolhimento com alimentação, alojamento e lazer (Silva; Barbieri, 2024).¹

Tramontini (2024) reforça que a experiência vivida no Rio Grande do Sul (RS) foi bastante grave, mas que, a partir da ajuda da população e de pessoas voluntárias, movimentos importantes foram acontecendo para a superação da situação emergencial. Nas experiências ocorridas em diversas cidades do RS, houve uma contribuição relevante da atuação voluntária com a organização de espaços brincantes em alojamentos temporários, promovendo contação de histórias, música, poesia, jogos e brincadeiras, todas ações fundamentais para a saúde emocional das crianças, além dos cuidados com a saúde e segurança alimentar realizados por equipes de profissionais.

Ações da Faced/UFRGS em POA e região metropolitana no contexto da emergência climática

A universidade pública é formada pelo tripé ensino, pesquisa e extensão, buscando sempre a articulação entre essas ações. No cotidiano da universidade essas atividades são uma constante, mas

¹ Um breve relato destas ações pode ser encontrado em boletins informativos do Programa de Extensão Universitária Educação Infantil na Roda. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/einaroda/biblioteca-virtual/boletins/>. Também é possível acessar informações sobre o projeto do Fórum Gaúcho de Educação Infantil no Instagram: <https://www.instagram.com/forumgauchodeeducinfantil/>.

em momentos como este, de catástrofe, em que uma grande parcela da população sofre as consequências de uma pandemia ou de um desastre climático e socioambiental, por exemplo, mais do que nunca, espera-se que ela atue de forma implicada com a sociedade, colocando a sua expertise em favor da busca por alternativas para minimizar suas consequências e possíveis repetições.

No caso da catástrofe socioambiental vivida pela população de muitas cidades do Rio Grande do Sul, desde o início de maio deste ano, conforme mencionamos anteriormente, uma das primeiras ações desenvolvidas pela Faculdade de Educação, em parceria com o Fórum Gaúcho de Educação Infantil, foi pensar em formas de acolher as crianças vítimas dessa catástrofe que estavam com suas famílias nos tantos alojamentos temporários que se espalharam pelas cidades atingidas.

Nesse sentido, o projeto de extensão “As infâncias no contexto do desastre climático no RS: constituindo espaços formativos para o acolhimento das crianças em abrigos/alojamentos”, elaborado por nós, no âmbito da Faculdade de Educação da UFRGS, em parceria com o Fórum Gaúcho de Educação Infantil, foi uma das formas encontradas, nesse momento inicial da tragédia, para estruturar uma ação, que foi planejada e realizada por um coletivo de professoras da educação básica e do ensino superior, da nossa universidade e de outras universidades do estado, cujas populações também estavam passando por essa problemática. Tal projeto nos possibilitou envolver estudantes da graduação e da pós-graduação da área da educação e de outras áreas afins que desejaram se somar a nós para planejar e organizar espaços acolhedores e brincantes para as crianças, inicialmente de 0 a 6 anos, mas que depois acabou por abranger a infância de todas as idades, incluindo as crianças que estavam de forma provisória nesses locais.

A Resolução nº 75/2019, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em seu Artigo 1º define que

A extensão, como atividade fim da Universidade, é o processo educativo, cultural e científico que articula, amplia, desenvolve e realimenta o ensino e a pesquisa, propiciando a interdisciplinaridade e viabilizando a relação transformadora entre Universidade e sociedade. Este contato, que visa ao desenvolvimento mútuo e estabelece a troca de saberes, tem como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com as realidades nacional e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva de comunidades na atuação da Universidade (UFRGS, Resolução nº 75/2019, art. 1º).

Nesse sentido, essa e as demais ações de extensão pensadas posteriormente possibilitaram que o saber da pedagogia e de outras áreas da formação docente ganhasse espaço nesses locais, de modo que se pudesse dialogar sobre as necessidades e especificidades das crianças, uma possibilidade de se pensar na perspectiva de uma cidade educadora. Uma forma de estabelecer a troca de saberes e de democratizar o conhecimento acadêmico com o objetivo de que todos pudessem compreender a necessidade e a importância da atenção às crianças nesse momento.

Durante o período em que esses alojamentos temporários que conseguimos abraçar, enquanto coletivo, estiveram acolhendo crianças, estivemos lá com o projeto; no entanto, logo depois dessa ação inicial, compreendemos o quanto seria importante, pensando nessas mesmas crianças que estávamos acolhendo nos alojamentos, e nas demais crianças do nosso município de Porto Alegre e região metropolitana, bem como nas equipes das escolas, que não tiveram, na sua grande maioria, apenas o espaço de trabalho atingido, mas também suas casas e suas famílias, que pudéssemos agir também em prol da reconstrução dessas escolas, e da sua reconstrução em todos os sentidos do termo.

Nesse momento, de forma concomitante às ações nos abrigos, passamos a desenvolver também o projeto de extensão “Apoio político-pedagógico à reestruturação de escolas de educação infantil atingidas pela catástrofe climática no RS” com o objetivo de apoiar as escolas atingidas nesse momento tão complexo em que elas precisavam e ainda precisam se reestruturar não apenas

fisicamente, mas também enquanto equipe de trabalho e enquanto comunidade escolar.

Esse momento vivido desde o início de maio de 2024 ainda é, e por muito tempo será, uma ferida aberta, pois houve diversas perdas. As comunidades escolares perderam, para além de estruturas físicas que levaram anos para serem construídas, pessoas; pessoas que foram vítimas de diferentes formas dessa catástrofe, perdendo a vida ou precisando abandonar uma vida construída em um determinado local, pelo medo ou pela impossibilidade do retorno.

Ao transitar por muitas escolas desde então, especialmente agora, nesse momento em que elas voltam a atender em seus espaços originais, após longos meses atendendo as crianças em outros locais da cidade, observam-se as múltiplas facetas do luto: o luto pelas pessoas que perderam sua vida; pelas crianças e famílias que não voltaram mais para a escola e nem para a comunidade; o luto pelos materiais perdidos; pelo pomar que foi plantado pelas crianças e que levou anos para começar a dar frutos; o luto por tudo aquilo que foi construído com muito esforço e a muitas mãos e que agora já não existe mais.

Sendo assim, uma das reflexões que temos feito enquanto coletivo juntamente às escolas é que a obra física pode ter sido total ou parcialmente prejudicada, mas que a história dessa comunidade escolar e sua proposta pedagógica seguem vivas, e que essa é a força motriz para impulsionar os recomeços.

Uma das ações desenvolvidas no âmbito da parceria entre a Faculdade de Educação e o Fórum Gaúcho de Educação Infantil, e que também envolveu outras universidades do estado, foi a campanha “Acolha uma escola de Educação Infantil do RS”, que teve justamente o objetivo de incentivar pessoas, grupos, instituições a acolherem alguma escola, conhecerem sua história, suas pessoas, sua proposta pedagógica, para então compreender quais seriam as melhores formas de acolhimento a essa instituição. A campanha teve um engajamento importante de muitas pessoas e

instituições do Brasil, que ofereceram ajuda para essas escolas, que aos poucos voltam a se reconstruir.

E à medida que nossa atuação enquanto Faculdade de Educação da UFRGS acontecia com as crianças nos abrigos e as comunidades escolares atingidas, observamos o impacto dessa tragédia no percurso escolar dessas crianças, e os possíveis impactos a curto, médio e longo prazo. Um contexto traumático que já era vivido por muitas destas crianças e que, com a pandemia e essa tragédia, piorou. Algumas das crianças que acompanhamos nos abrigos, ao saírem de lá, não voltaram para suas casas e para suas escolas; outras voltavam para suas casas, mas a escola ainda não tinha condições de atendimento; outras acabaram se mudando de bairro ou de cidade. Essa observação foi possível porque, enquanto projeto, um de nossos objetivos era também o de acompanhar, dentro do possível, as transições (entre alojamentos temporários/casa/escola/bairro/cidade) vividas por essas crianças.

E por compreendermos, a cada dia mais, o impacto que essa tragédia teve e ainda teria na vida dessas tantas crianças e comunidades escolares, a Comissão de Gestão de Crise da Faced começou a pensar em formas de estruturar e articular as tantas ações de pesquisa e extensão desenvolvidas pelo coletivo da Faculdade nesse período, e a pensar em formas de tornar esse compromisso com a comunidade porto-alegrense e da região metropolitana um compromisso permanente.

Surge, então, a iniciativa de constituir o Observatório da Educação Básica, que reúne a comunidade da Faced em torno do objetivo primeiro de monitorar o direito à educação, colaborando com os sistemas e instituições escolares, por meio do desenvolvimento de ações voltadas à efetivação do acesso e da permanência de estudantes na escola, com equidade e qualidade socialmente referenciada. Entendemos tratar-se de um importante movimento, especialmente para as(os) acadêmicas(os) do Curso de Pedagogia, haja vista que “[...] a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica, como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças,

“jovens e adultos à educação de qualidade”, é um dos princípios colocados nacionalmente para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Brasil, 2015, p. 4).

O coletivo que se propôs a criar esse Observatório, formado por docentes das mais diferentes etapas, níveis e modalidades da educação, levando em consideração a vivência recorrente de emergências socioambientais, as quais têm nos colocado cada vez mais desafios à garantia do direito à educação de qualidade para todas as crianças, compreende que seria seu papel colaborar com os sistemas e instituições escolares no desenvolvimento de ações que visem o restabelecimento do direito à educação escolar, buscando promover o diálogo com a sociedade, compartilhando as ações já realizadas, os desafios que seguem colocados para o campo educacional e os possíveis caminhos para a superação de alguns impactos dessa tragédia.

Algumas palavras finais

O objetivo deste artigo foi evidenciar algumas ações de ensino, pesquisa e extensão realizadas por docentes, técnicos administrativos e estudantes da Faced/UFRGS no contexto da catástrofe socioambiental que atingiu o estado do Rio Grande do Sul a partir do início de maio, mais especificamente aquelas realizadas em Porto Alegre, capital do estado. O recorte temporal contemplou ações finalizadas e projetos ainda em desenvolvimento, como é o caso do Observatório da Educação Básica da Faced.

Do ponto de vista teórico, retomamos conceitos caros aos estudos sociais da infância, de maneira a demonstrar a potência das crianças pequenas em suas sociedades e, ao mesmo tempo, desigualdades presentes no contexto brasileiro que marcam de maneira indelével as formas de viver a infância, situação que se agrava em momentos de catástrofes e de crise social.

Para situar os relatos apresentados, sistematizamos algumas ideias de diferentes autores(as) sobre as emergências que ciclicamente afetam o planeta Terra e recorreremos às alternativas

por estes(as) apresentadas para o trabalho com as crianças na primeira infância em situações de crise, dialogando com o conceito de uma Pedagogia das Emergências.

A partir daquilo que foi possível desenvolver dentro dos limites espaço-temporais do presente artigo, consideramos adequado destacar que as crianças são, sim, seres potentes, mas também frágeis, demandando ações ágeis e um cuidado atento de adultos em contextos de crise e emergências. As instituições de educação infantil e as profissionais que atuam no campo são agentes importantes em cenários de catástrofes que, dentro de dadas condições, podem contribuir com as respectivas comunidades para minimizar danos aos direitos das crianças.

A UFRGS, como Universidade e agência formadora de profissionais da educação, cuja ação se articula em torno do tripé ensino, pesquisa e extensão e, ainda, como um espaço de interesse público da cidade de Porto Alegre, atuou, juntamente com docentes, pessoal técnico-administrativo e estudantes em cumprimento da sua missão na perspectiva do bem comum, sendo as ações aqui narradas um pequeno exemplo de nosso compromisso.

Referências

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BÁRCENA, Francisco; MÈLICH, Josep C. **La educación como acontecimiento ético**: Natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona: Paidós, 2000.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano: compaixão pela terra. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2009.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº. 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> Acesso em: 11 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução N.º 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/201 - que aprova o Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/14, PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 12 jun. 2020.

BRITO, Alexandre; GUTFREIND, Celso; CAMARGO, Dilan (Orgs.). **Sob as águas, sobre a esperança**: antologia poética sobre as enchentes no RS. POA: Bestiário, 2024.

BRUSIUS, Ariete; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. **Por que e como as enchentes no RS afetam o direito à educação infantil**. Programa de Extensão Universitária Educação Infantil na Roda. Boletim (In)formativo n.º 65, Faculdade de Educação da UFRGS, mai. 2024. Disponível em: https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2024/06/Boletim-65-Ariete-Brusius-e-Malu-Flores_20240617_222658_0000.pdf

CAVALCANTE, Mohana Ellen Brito; MORAIS, Emilene Leite de Sousa (Orgs.). **Crias extra-muros**: ciclo de debates sobre crianças e infâncias durante a pandemia de covid-19. – São Luís: EDUFMA, 2023.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

O GLOBO. “Tudo aconteceu mais rápido”, diz especialista sobre enchente de 2024 em comparação com tragédia de 1941. Reportagem. **Jornal O Globo**. Site institucional. Reportagem de Lucas Guimarães — Rio de Janeiro. 09/05/2024 04h31. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/sos-rio-grande-do-sul/noticia/2024/05/09/tudo-aconteceu-mais-rapido-diz-especialista-sobre-enchente-de-2024-em-comparacao-com-tragedia-de-1941.ghtml>

PÉREZ, Verônica; ESPINOSA, Lizette. ¿Qué es la pedagogía de la emergencia? **Revista CuaDEErnos sobre inclusión educativa**. Secretaria de Educación Pública. v. 1, n. 2, 2020. Dirección de Educación Especial.

PINTO, Maria; SARMENTO, Maria (coord.). **Saberes sobre as crianças**: uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 1999.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, p. 27-34, 2001.

SALUTTO, Nazareth; MONTES, Fernanda Ferreira; BARCALA, Tayuana Caroline Gomes de Souza. A primeira coisa que eu espero é que ele seja feliz lá”: narrativas de mulheres-mães e apostas para a educação infantil. *In*: PIRES, Flávia Ferreira;

SILVA, Josiane N. F. da; BARBIERI, Ruth D. D. **Ações da rede marista no contexto da catástrofe socioambiental no RS.** Programa de Extensão Universitária Educação Infantil na Roda. Boletim (In)formativo, n.º 66. Faculdade de Educação da UFRGS, jun. 2024. Disponível em: https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2024/07/Boletim-66-Josiane-N.-F-da-Silva-e-Ruth-D.-D.-Barbieri-_20240718_104010_0000.pdf

SOLDERA, Bruna. Água Sustentável. Enchentes Devastadoras: O Que Acontece no Rio Grande do Sul. **Blog Água Sustentável.** 13 mai 2024. Disponível em: https://aguasustentavel.org.br/conteudo/blog/242-enchentes-devastadoras-rs?gad_source=1&gclid=Cj0KCQiAuou6BhDhARIsAIfgrn7EaHa9WLSuxhEWkZ_OIYSb9jkZmW9PrAoM4bFX5BoeF9RlZbFwqEYaAtr4EALw_wcB.

TIRIBA, Léa; ABRANTES, Frederika de A. (Sobre)viver e educar nas cidades: apontamentos pós-tragédia ambiental no sul brasileiro. In: AZEVEDO, G. A. N.; MATIELLO, A M.; SILVA, R. C. (Orgs.). **O habitar das infâncias e juventudes: territorialidades em rede.** Rio de Janeiro: Editora Paisagens Híbridas, 2024.

TONUCCI, Francesco. Cuando empecemos de nuevo, deberemos inventar otra escuela. Entrevista com Gustavo Sarmiento. **Em Tiempo Argentino Beta**, Buenos Aires, 17 maio de 2020.

TRAMONTINI, Felipe. Pedagogia da Emergência para o acolhimento de crianças abrigadas. O que e como fazer? **UFRGS: Jornal da Universidade**, 15 de maio de 2024. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/pedagogia-da-emergencia-para-o-acolhimento-de-criancas-abrigadas-o-que-e-como-fazer/>

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. UFRGS. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). **Resolução N.º 75, de 04 de dezembro de 2019.** Aprova normas gerais para

atividades de Extensão Universitária na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2019. Disponível em: https://www.if.ufrgs.br/if/wp-content/uploads/resolucao_cepe_75_2019_extensao.pdf

VERÍSSIMO, Virgínia. **A via que liga a zona sul à zona norte de Porto Alegre**. Programa de Extensão Universitária Educação Infantil na Roda. Faculdade de Educação da UFRGS, 15 de junho 2024. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2024/06/Cronica-CTG-Inhandui-Virginia-Verissimo-.pdf>

VIEIRA, Amanda; OLIVEIRA, Bruna. **Espaço de acolhimento às crianças e suas famílias**: contextos da formação docente para além da sala de aula. Programa de Extensão Universitária Educação Infantil na Roda. Boletim (In)formativo, n.º 67. Faculdade de Educação da UFRGS, jul. 2024. Disponível em: https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2024/07/Boletim-67-Amanda-Vieira-e-Bruna-Oliveira-_20240725_164254_0000.pdf

3. O CONTEXTO DO ATENDIMENTO ÀS INFÂNCIAS EM ALOJAMENTOS TEMPORÁRIOS: A EXPERIÊNCIA NOS ABRIGOS DA ESEFID/UFRGS E DO IPA

Isabela Dutra
Roseli Belmonte Machado

Introdução

No início do mês de maio de 2024, o estado do Rio Grande do Sul viveu uma das maiores catástrofes da sua história. Uma grande enchente assolou o Estado, atingindo 471 municípios, registrando mortes e fazendo com que aproximadamente 600 mil pessoas deixassem suas moradias. No transcorrer da primeira semana de maio, as chuvas ficaram mais intensas, provocando fechamento de estradas, destruição de pontes e alagamentos severos nas vias públicas, residências e estabelecimentos comerciais, principalmente em cidades como Guaíba, Eldorado do Sul, Nova Santa Rita, Esteio, Canoas e Charqueadas.

Na capital, Porto Alegre, bairros como Humaitá, Sarandi, Centro Histórico, Menino Deus e Cidade Baixa registraram o nível da água em quase 2m, marcas que ainda podem ser vistas nas fachadas e paredes passados cinco meses do início das enchentes. Lojas, mercados, escolas, farmácias, clínicas médicas tiveram seus serviços interrompidos e muitos destes estabelecimentos não conseguiram reabrir, tamanho o impacto estrutural e financeiro.

O contexto de enchente afetou direta e indiretamente a sociedade civil do Rio Grande do Sul. Diretamente, aproximadamente 600 mil famílias tiveram que deixar suas casas e procurar abrigos temporários que foram sendo organizados nos quatro cantos do Estado. Indiretamente, um contingente expressivo de pessoas se dedicou ao trabalho voluntário nos quase 1000 abrigos que se abriram nas cidades gaúchas. Inúmeras

associações de moradores, ginásios esportivos, clubes e outros espaços da cidade de Porto Alegre tiveram seu espaço-tempo suspenso a fim de realizar o acolhimento das vítimas dessa tragédia. Para esta discussão, a fim de problematizar os espaços de acolhimento na catástrofe climática do Rio Grande do Sul, vivida em maio e junho de 2024, traremos dois casos para análise: o abrigo montado na ESEFID/UFRGS e o abrigo no IPA/Porto Alegre.

Em 04 de maio de 2024, o espaço da unidade da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da UFRGS foi suspenso para tornar-se espaço de acolhida, de possibilidade de vida, de (re)existência, de abrigo para pessoas atingidas diretamente pela tragédia socioclimática vivida no Estado do Rio Grande do Sul. O ginásio das práticas esportivas foi abrigo para mais de 600 pessoas. As salas de aula tornaram-se locais em que roupas e materiais davam suporte às pessoas em situação de abrigo. O Restaurante Universitário, mediante doações, passou a oferecer 4 refeições ao dia. Barracas e instalações provisórias foram criadas, pelos docentes e estudantes da universidade, para dar suporte de saúde: médicos, pediatras, dentistas, nutricionistas, farmacêuticos, fisioterapeutas, enfermeiros, psicólogos, psiquiatras, serviço social e outros estiveram 24 horas por dia, sete dias por semana, em atendimento a quem necessitasse. Além desses, se estabeleceram serviços de veterinária para cuidar dos animais resgatados, serviço social para acolhimento das vítimas, serviço artístico e cultural para dar qualidade de vida às pessoas, serviços pedagógicos e recreativos para brincar e acolher crianças e jovens.

No IPA (Centro Universitário Instituto Porto Alegre), faculdade que encerrou suas atividades no final do ano de 2023, foi aberto um abrigo a partir da iniciativa de famílias, professores e alunos do Colégio Americano, vinculado à mesma rede de ensino. As salas de aula da instituição, no primeiro dia de abertura do abrigo, se tornaram espaços para receber as doações, que chegavam ininterruptamente no local. À comunidade do Colégio Americano foram se somando voluntários que, quando souberam da abertura do abrigo, deslocaram-se para auxiliar. Neste dia, aproximadamente

100 voluntários fizeram a triagem dos itens doados, organizando-os por gêneros, como alimentos, roupas, produtos de higiene, brinquedos, colchões, entre outros. O ginásio de esportes foi organizado para receber 150 pessoas desabrigadas pela enchente. No abrigo, eram oferecidas 5 refeições diárias. Café da manhã, almoço e jantar eram fornecidos pela associação de moradores do entorno, padarias do bairro e Igreja Metodista. Lanche da tarde e ceia eram organizados dentro do próprio abrigo, por voluntários a partir das doações feitas. Assim como na ESEFID, no IPA foram criados espaços provisórios para atender as demandas de saúde, tais como médicos, nutricionistas, dentistas, psicólogos e assistentes sociais, os quais se mantiveram presentes integralmente no abrigo, a partir de escalas de trabalho. Instalações para atender animais resgatados também foram construídas, assim como espaços culturais, artísticos, esportivos e de recreação. Os voluntários que se apresentavam no abrigo eram direcionados a um desses setores, onde auxiliavam naquilo que fosse mais urgente.

Importante destacar que pelo abrigo circulavam desde crianças até idosos, pessoas que chegaram sozinhas até famílias, grupo de uma clínica de atendimento à saúde mental, entre outros perfis. O grupo de voluntários, ao passo que ia se organizando e definindo processos de trabalho, construiu contextos e estratégias de acolhimento específicos para cada grupo. Exemplo disso diz respeito às camas que chegaram no abrigo logo nos primeiros dias. Os idosos foram os primeiros a receber a cama, uma vez que facilitava na mobilidade para deitar e levantar. As pessoas que chegavam sozinhas ao abrigo e tinham animais foram alojadas mais próximas à porta de saída, para acessar o espaço veterinário mais rapidamente. Um olhar especial foi percebido em relação às crianças que estavam no abrigo, foco de debate deste artigo e que será abordado na próxima sessão.

Ao passo dos espaços e tempos desses locais – que se tornaram outros – os tempos da vida também foram suspensos. Famílias que passaram a habitar os abrigos e que passaram a sentir outras noções de dias, horas. Junto deles, o imenso grupo de voluntários que

chega a esse espaço suspenso e se propõe a colocar seu tempo a serviço do outro. Um tempo para acolher alguém, para ajudar, para apoiar. Os serviços encontrados nos abrigos procuraram acolher as pessoas desabrigadas levando em conta as diferentes dimensões que constituem o ser humano, desde aspectos de saúde física e mental a alimentação, esporte e lazer. Para este artigo, vamos nos debruçar sobre os espaços e tempos que atenderam às infâncias, organizados de forma a tentar minimizar os impactos sofridos diante de uma das maiores catástrofes socioclimáticas já vividas no Estado do Rio Grande do Sul.

Nosso objetivo está em problematizar a relação dos direitos das crianças nos alojamentos temporários criados a partir da enchente de maio de 2024, no Rio Grande do Sul. Para tanto, segue uma breve descrição do trabalho desenvolvido com crianças nos dois abrigos colocados em análise; logo após, uma discussão sobre os direitos das crianças e, por fim, considerações.

As crianças nos abrigos temporários

Nos casos supracitados, o abrigo temporário criado na ESEFID/UFRGS e o abrigo temporário criado no IPA/Porto Alegre, as crianças receberam, como acolhimento, distintas ênfases.

No abrigo da ESEFID/UFRGS, localizado no Campus da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da UFRGS, funcionaram mais de 15 setores e distintas equipes e fluxos de trabalho para atender as demandas que se colocavam diariamente: rouparia, portaria, alimentação dos voluntários, volantes, restaurante universitário, ação com bebês, movimenta ESEFID, infâncias, doações, turno madrugada, higiene, compostagem, infraestrutura, saúde e segurança (Paiva *et al.*, 2024). Abaixo, um mapa de alguns desses setores distribuídos pelo Campus.

Imagem 01 - Abrigo ESEFID/UFRGS



Figura 3 - Mapa do abrigo na ESEFID/UFRGS
Fonte: Realizado pelo Eng. Cartógrafo Alberto Henrique Schneider (2024)

LEGENDA	
● Entrada Principal / Identificação	■ Banheiros
● Alojamento	■ Psiquiatria / Área Infantil
● Mamadeiras / Pediatria / Ambulatório	■ Banheiros Químicos
● Refeitório	▲ Vacinas
● Doação Roupas Femininas	▲ Área de Convivência
● Doação Roupas Masculinas	▲ Psicologia / Serviço Social
■ Triagem e Avaliação / Farmácia	▲ Curativos / Odontologia/ Físio
	↑ Veterinária

Fonte: Revista da Extensão/UFRGS - Set/24 (ISSN 2764-5525) (Paiva, *et al.*, 2024).

Ao descrever os setores que envolveram as infâncias no abrigo ESEFID/UFRGS, Paiva *et al.* (2024) destacam:

Ação com bebês: Responsável por atender diariamente os bebês que estavam no abrigo. Realizavam atividades nos turnos manhã e tarde para auxiliar o desenvolvimento motor das crianças. As professoras Nádia Valentini e Claudia Silveira Lima foram as pessoas de referência do setor. **Movimenta ESEFID:** Responsável por desenvolver atividades corporais, lúdicas e de lazer para crianças, adultos e idosos. Realizavam atividades nos turnos da manhã e tarde. Este setor também foi responsável pelas atividades culturais que aconteceram no abrigo, sendo que pudemos contar com diversos produtores e artistas que oportunizaram atividades como cinema, teatro, música, costura e oficinas pedagógicas. Este setor teve o protagonismo de

um coletivo de estudantes dos cursos de Educação Física, Fisioterapia e Dança da UFRGS. A professora Roseli Belmonte Machado foi a pessoa referência do setor. Infâncias: Setor multidisciplinar responsável por realizar atividades lúdicas e pedagógicas para as crianças com o objetivo de atender as demandas psicológicas. Desenvolviam brincadeiras, jogos, pinturas, desenhos e atividades relacionadas à imaginação e miméticas. Aconteciam diariamente nos turnos da manhã e tarde. A professora Luciana Paludo foi a pessoa de referência do setor (Paiva *et al.*, 2024, p. 14).

Em específico, no projeto Movimenta, em que a professora Roseli Belmonte Machado esteve como referência, destacam-se questões potentes que visavam ao acolhimento, à ludicidade e à possibilidade de levar atividades e práticas corporais às crianças que viviam naquele espaço-tempo. Nessa ação, idealizada por dois estudantes, um do curso de Educação Física e uma do curso de Fisioterapia, foram realizadas atividades diversas durante as oito semanas de permanência do abrigo. Foram atividades recreativas de ginástica, lutas, dança e esportes. Uma ação que mobilizou o envolvimento/colaboração de mais de 30 estudantes e de nove docentes. Além dessas realizações, o grupo também esteve à frente da organização de atividades de cunho artístico e cultural.

Imagem 02 - Grupo de voluntários em ação chamada de “Dia da Família”



Fonte: Arquivo pessoal

Já no setor “Infâncias”, tínhamos um trabalho multidisciplinar responsável por realizar atividades lúdicas, pedagógicas e psicossociais para as crianças. Desenvolviam brincadeiras, jogos, pinturas, contação de histórias, teatro, atividades matemáticas e de letramento. Essas ações se desdobraram para proporcionar às crianças momentos de lazer, de ludicidade, de aprendizagens e de relações sociais. Momentos em que a suspensão de seus espaços-tempo eram supridos por expressões da vida, outras experiências.

No abrigo do IPA, funcionaram diferentes setores, conforme explicitado anteriormente, dentre eles, um setor que se envolveu especificamente em atender as crianças abrigadas. Embora o número de crianças não tenha sido tão elevado, se comparado com o abrigo da ESEFID, um número expressivo de voluntários pensou e construiu estratégias para oferecer “bem-estar e alegria” às crianças, conforme expressado em suas falas. Inicialmente, as propostas de acolhimento às crianças eram organizadas por voluntários variados, que chegavam ao abrigo para auxiliar e eram destinados a determinados espaços. Com o passar do tempo, foi-se formando um grupo mais contínuo, formado por voluntários que iam diariamente ao abrigo. Esse fator favoreceu a construção de vínculo com as crianças, as quais se sentiam mais à vontade e manifestaram vontade em estar no espaço destinado a elas, mesmo sem a presença dos responsáveis.

No mês de junho, professores da Faculdade de Educação da UFRGS iniciaram algumas atividades no abrigo. O espaço de acolhimento às crianças foi organizado em cantos onde eram desenvolvidas propostas de contação de história, pintura, massinha de modelar, jogos de faz de conta, entre outras brincadeiras e situações variadas que iam surgindo a partir das experiências individuais e coletivas vivenciadas nesse espaço.

Imagem 03 - Sala de acolhimento às crianças



Fonte: Arquivo pessoal

As crianças não estavam frequentando a escola nesse período em que estiveram no abrigo, então, as experiências de socialização se davam entre as crianças do abrigo e entre as crianças e os próprios voluntários. Entendemos experiência conforme Larrosa, como uma condição de estar no mundo, como algo “que compõe uma forma de vida” (Larrosa, 2018, p. 22). Estar num abrigo temporário produziu novas formas de viver a infância, novas formas de criar vínculos. Cada criança, com suas especificidades e histórias pregressas, compartilhou espaços coletivos que, de alguma forma, eram singulares para cada uma delas. As experiências vividas no espaço de acolhimento à infância impactaram diretamente no bem-estar das crianças durante sua permanência no abrigo. Quando notavam a ausência de algum voluntário, perguntavam imediatamente aos outros o porquê de não estarem todos ali, evidenciando criação de vínculo e uma certa forma de identificação com os voluntários.

A garantia dos direitos das crianças

A partir de 1985, com o processo de redemocratização do Estado brasileiro e com a Constituição Federal de 1988 (CF/88), temos o alargamento do olhar destinado à criança, ou seja, a criança passa a ocupar um espaço significativo nos textos com caráter de lei. A CF/88 foi um marco em relação a alguns princípios vinculados à criança e ao adolescente: proteção integral, respeito à condição de pessoa em desenvolvimento e prioridade absoluta, o que é destacado no seu artigo 227. Segundo Coelho (1998), “até a Constituição de 1969, a criança não era tratada como sujeito de direitos [...], tendência essa rompida com a CF/88 e complementada com a edição do Estatuto da Criança e do Adolescente (Coelho, 1998, p. 94). Logo em seguida, como consequência dos discursos democráticos, o ECA (1990) é considerado um dos marcos legais da garantia de direitos das crianças. Percebe-se uma grande mudança em relação à imagem da infância: de sujeito incapaz a sujeito de direitos.

Dentro desse contexto, que marca a instauração de um regime democrático, temos no Estado brasileiro uma racionalidade pautada em princípios democráticos, ou seja, uma forma de ser e pensar a sociedade, uma determinada lógica que organiza questões econômicas, políticas e sociais. Segundo Gallo e Limongelli (2020, p. 10), “tratava-se de constituir o indivíduo como cidadão, como sujeito de direitos, para que ele pudesse ser democraticamente governado e governar a si mesmo”. Ao refletir sobre o funcionamento dessa governamentalidade democrática, Gallo (2012, p. 59) afirma que esta pressupõe

[...] uma sociedade civil organizada, em face do Estado; uma economia que regula as trocas e garante a potência do mercado, com geração de riquezas; uma população, que é alvo das ações preventivas do Estado nos mais variados âmbitos, na garantia de sua qualidade de vida; a garantia da segurança dessa população como dever do Estado; e, por fim, a liberdade e a não submissão dos cidadãos como valor fundamental dessa organização social e política.

Diante do vivido, refletimos sobre a forma como, dentro dessa maquinaria da governamentalidade democrática, os direitos das crianças foram assegurados nos abrigos temporários. Tomamos, para tanto, a criança como um sujeito que, a partir da Constituição Federal de 1988, foi posicionada como prioridade absoluta. Segundo Coelho (1998, p. 94):

[...] até a Constituição de 1969, a criança não era tratada como sujeito de direitos, sendo seguida a teoria da situação irregular, contida no Código de Menores, tendência essa rompida com a Constituição de 1988 e complementada com a edição do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Logo em seguida, como consequência dos discursos democráticos cunhados pela Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) é considerado um dos marcos legais da garantia de direitos das crianças. Scheinvar (2015, p. 104) caracteriza o ECA como a “expressão da potência subjetiva do Estado de Direito e, como toda lei, uma formação discursiva”. O Estatuto de 13 de julho de 1990 dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (Brasil, 1990, tít. I, art. 3).

Quando tomamos os abrigos temporários como *locus* de análise, podemos observar que de alguma forma foram pensadas estratégias que asseguraram o desenvolvimento integral a que se refere o ECA: desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social. Nos abrigos ESEFID e IPA foram construídos espaços destinados ao atendimento exclusivo das crianças, garantindo-lhes um espaço de proteção e cuidado. Propostas voltadas ao desenvolvimento físico foram desenvolvidas por professores e alunos da Faculdade de Educação Física da UFRGS, bem como por

voluntários que auxiliaram nos abrigos. Brincadeiras com corda, bola, circuitos motores, entre outras dinâmicas oferecidas às crianças em horários que eram divulgados na programação diária dos abrigos. No abrigo IPA, momentos culturais também foram organizados, a partir da exposição de desenhos no “cineminha com pipoca”, peça de teatro e oficina de percussão. Atividades de integração entre crianças e suas famílias foram garantidas a partir de momentos coletivos como a comemoração do Dia das Mães e dos aniversários das pessoas abrigadas, permitindo práticas de socialização e fortalecimento de vínculos.

O artigo 227 da CF deixa explícito o dever do Estado, da sociedade e da família no que tange à garantia dos direitos das crianças:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Em relação a isso, é preciso refletirmos sobre qual foi a efetivação do Estado no contexto da crise ambiental e social causada pela enchente. As experiências vivenciadas nos abrigos mostram a participação da sociedade civil, que rapidamente se organizou na forma de voluntariado para prestar auxílio nos locais afetados pela enchente e/ou nos abrigos temporários. Por outro lado, observou-se um afastamento e negligência do poder público na criação de medidas efetivas de prevenção ou de solução rápida para o controle das inundações.

Conclusão

Como sinalizamos, este texto teve como objetivo problematizar a relação dos direitos das crianças nos alojamentos temporários criados a partir da catástrofe climática de maio de

2024, no Rio Grande do Sul. Todavia, também serve como registro, como memória do trabalho voluntário desenvolvido por muitas mãos e afetos interessados em acolher as infâncias vítimas da tragédia climática.

O contexto vivenciado no Rio Grande do Sul mobilizou diferentes sujeitos nos quatro cantos do Estado. Ações individuais e coletivas marcaram as formas que a população encontrou para auxiliar o outro. As experiências relatadas neste artigo destacam o trabalho de voluntários em dois abrigos da cidade de Porto Alegre: abrigo ESEFID/UFRGS, com aproximadamente 600 pessoas abrigadas, e o abrigo IPA, com aproximadamente 150 pessoas abrigadas. Conforme destacado, ambos os abrigos organizaram espaços para o atendimento exclusivo das crianças, como forma de garantir, minimamente, alguns de seus direitos.

Ao finalizarmos este texto, faz-se necessário destacar mais uma vez a ação do voluntariado em situações extremas, como no caso da tragédia climática de maio de 2024. Diante de uma omissão do poder público, a sociedade civil se organizou para colocar em ação medidas imediatas, que atendessem a população desabrigada nos seus direitos básicos: moradia, alimentação, saúde e lazer. No caso das crianças, embora se reconheça que se ficou distante daquilo que sabemos que é direito assegurado em lei desses sujeitos, os espaços criados nos abrigos buscaram se aproximar do que aquelas crianças tinham como casa, lazer, afeto e amor.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/civil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.096 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do

Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.
Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm Acesso em: 24 de nov. 2024.

COELHO, Bernardo L. M. A proteção à criança nas constituições brasileiras: 1824 a 1969. **Revista da Informação Legislativa**. Brasília, 35 n. 139 jul/set, 1998.

GALLO, Silvio. Governamentalidade democrática e ensino de filosofia no Brasil contemporâneo. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, p. 48-65, 2012.

GALLO, Sílvio; LIMONGELLI, Rafael Moraes. “Infância maior”: linha de fuga ao governo democrático da infância. **Educação e Pesquisa**, v. 46, 2020.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

PAIVA, Luciana *et al.* O abrigo humanitário na ESEFID/UFRGS: o processo de acolhimento de pessoas atingidas pelas enchentes de maio de 2024. **Revista da extensão da UFRGS**. Acesso em: ufrgs.br/prorext/wp-content/uploads/2024/09/Revista-da-Extensao-29-1.pdf

SCHEINVAR, Estela. “A aplicação do ECA tem se desviado da sua proposta original”: Estado de Direito e formação discursiva no campo da criança e do adolescente. In: RESENDE, Haroldo (org.). Michel Foucault e o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 103-113

4. IMPACTOS DAS ENCHENTES NAS INSTITUIÇÕES PARCEIRIZADAS¹ DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM PORTO ALEGRE

Fernanda dos Santos Paulo
Tamar Gomes de Oliveira Ferreira
Tânia Regina Oliveira Graziadei

As enchentes que atingiram o Rio Grande do Sul em 2024, especialmente a capital, trouxeram à tona desafios para a garantia do direito humano e social à Educação Infantil. Instituições parceirizadas, anteriormente conhecidas como conveniadas, que atendem predominantemente crianças de bairros periféricos, foram impactadas. Assim, buscamos compreender os efeitos dessas enchentes sobre as escolas de Educação Infantil parceirizadas, analisando as dimensões pedagógicas, sociais, econômicas e culturais. Pretendemos evidenciar como essa enchente, já prevista,

¹ As fontes que utilizamos em nosso artigo abordam a complexa relação entre o setor público e privado na Educação Infantil no Brasil. O termo “escolas parceiras ou instituições parceirizadas” é utilizado para se referir às instituições privadas sem fins lucrativos que, por meio de parceria com a prefeitura municipal de Porto Alegre, prestam a execução da política pública da Educação Infantil. Essa prática, embora aparentemente benéfica para ampliar o acesso ao direito à educação, é analisada por nós com olhar crítico, pois questionamos as condições de trabalho das educadoras e da coordenação pedagógica, acerca da política de formação e de valorização profissional e da infraestrutura oferecida, que se mostram precarizadas. A expressão “parceria público-privada” é utilizada, evidenciando a presença de diferentes sujeitos e organizações sociais privadas sem fins lucrativos, que influenciam na qualidade da educação e nas políticas públicas. Assim, o uso da expressão “instituições parceirizadas” reflete uma preocupação com os desafios e as contradições presentes nas parcerias público-privadas na Educação Infantil. A crítica reside na necessidade de garantir que a busca pela ampliação do acesso não se dê em detrimento da demanda pela oferta, mas pela exigência de qualidade da Educação Infantil pública e gratuita, garantindo condições de trabalho decente para os(as) trabalhadores(as).

afetou o planejamento educacional, o acesso das crianças, as condições materiais das instituições e as práticas culturais das comunidades atingidas.

O estudo se faz necessário diante do impacto crescente de eventos climáticos extremos, como as enchentes, que afetam diretamente a educação, principalmente nas regiões periféricas e mais vulneráveis. As escolas parceirizadas, que atendem a uma parcela significativa da população infantil de Porto Alegre, enfrentaram dificuldades não apenas infraestruturais, mas também no que tange à gestão dos recursos, manutenção do corpo docente e permanência das crianças. Assim, entender esses impactos é importante e necessário para propor políticas públicas para qualificar o atendimento educacional, assegurando o direito básico à educação com qualidade social, mesmo em situações adversas.

Assim, o principal objetivo deste estudo é investigar como as enchentes afetaram o funcionamento e a qualidade do atendimento nas instituições de Educação Infantil parceirizadas de Porto Alegre, assegurando o direito à educação, especialmente nas áreas mais impactadas.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com coleta de dados por meio de questionário enviado por WhatsApp em dois grupos: MEP-AEPPA² e TDI NÃO, Professora SIM³. Nestes grupos estão educadoras(es) e coordenadoras(es) destas instituições. Também, buscamos realizar a análise documental de duas plenárias do Movimento da Criança e do Adolescente de Porto Alegre a partir de reuniões gravadas no canal do YouTube.

² Movimento de Educadores Populares – Associação de Educadores Populares de Porto Alegre que luta pela valorização e formação de educadores populares de diferentes profissões que atuam com políticas sociais em periferias. Realiza formação político-pedagógica com base na Educação Popular.

³ É um grupo que surgiu de um curso na FACED-UFRGS, demandado pela AEPPA, que defende a regularização das educadoras como professoras, contrariando a contratação de profissionais como Técnicos de Desenvolvimento Infantil (TDI), uma função que, segundo o grupo, precariza o trabalho docente ao não reconhecer a atuação dessas educadoras como professoras.

O texto se desdobra em seções, abordando primeiramente o contexto histórico das instituições parceirizadas em Porto Alegre. Em seguida, exploraremos os impactos das enchentes em três dimensões: pedagógica, social e econômica. Posteriormente, traremos reflexões sobre o papel das políticas públicas e das parcerias na mitigação desses impactos, culminando com propostas de ação para fortalecer as escolas frente a futuros desastres climáticos.

Contexto histórico das instituições parceirizadas em Porto Alegre

As escolas de Educação Infantil parceirizadas em Porto Alegre, anteriormente conhecidas como conveniadas, surgiram a partir de parcerias público-privadas estabelecidas entre a Prefeitura Municipal e Organizações da Sociedade Civil (OSCs) para atender à demanda por Educação Infantil.

Na história de Porto Alegre, a Educação Infantil parceirizada, conhecida por um longo período como “creches comunitárias”, foi de grande importância no cenário educacional, especialmente nas periferias urbanas no início da década de 1990, pois elas surgiram como uma resposta às necessidades das periferias, que não eram atendidas pelas políticas públicas. Nesse contexto, por exemplo, essas creches se tornaram espaços de resistência e mobilização, particularmente a partir dos anos 1990, quando a Legião Brasileira de Assistência (LBA) foi extinta e as instituições comunitárias precisaram buscar alternativas para manter o atendimento à infância. Conforme apresentado no trabalho de Paulo (2013), a Associação de Educadores Populares de Porto Alegre (AEPPA) desempenhou um papel fundamental na mobilização das comunidades e na luta por melhores condições de trabalho e formação dos educadores que atuavam nessas creches, pois a maioria ocupava a função de educadora sem formação pedagógica.

Importante destacar que a parceria da Educação Infantil com o setor privado, especialmente por meio do terceiro setor, revela desafios e contradições ao transferir responsabilidades que são do

Estado para entidades privadas. Segundo Vera Peroni, essas parcerias, sob a ótica neoliberal, fazem parte de uma estratégia mais ampla de redefinição do papel do Estado, transferindo a execução das políticas sociais para a sociedade civil e organizações privadas. No contexto da educação, esse modelo impacta a gestão democrática ao reduzir o controle público sobre o sistema educacional e aumentar a influência de interesses privados sobre a educação, muitas vezes sob a lógica do mercado (Peroni *et al.*, 2009).

A terceirização em Porto Alegre, implementada para atender à demanda por vagas na Educação Infantil, enfraquece a luta pela garantia de um direito universal à educação pública, gratuita e de qualidade social. Ao delegar a execução dessas políticas a entidades privadas, especialmente em contextos de precarização, como organizações sociais de áreas periféricas, ocorre uma vulnerabilização dessas instituições e territórios. Isso se deve à insuficiência de recursos para garantir condições adequadas de trabalho, infraestrutura e para a formação do corpo docente, o que compromete tanto o atendimento educacional quanto a formação cidadã das crianças. Além disso, há uma deslocação de papéis: as associações de moradores, que antes mobilizavam, reivindicavam e realizavam o controle social, passam a ser responsáveis pela execução de políticas públicas, invertendo sua função original.

Ao longo dos anos, educadoras vinculadas à AEPPA, em leitura crítica da realidade, identificaram um processo crescente de precarização das condições de trabalho, como apontado por Paulo (2019). Isso evidencia a necessidade de maior articulação entre práticas pedagógicas e lutas políticas das comunidades, visando à valorização e à qualificação dos educadores da Educação Infantil. Esses profissionais, contratados como Técnicos de Desenvolvimento Infantil e não reconhecidos legalmente como professores, veem seu trabalho desvalorizado. Atualmente, há 219 instituições parcerizadas, e muitas educadoras não possuem o reconhecimento formal de suas funções pedagógicas.

Com relação ao acesso das crianças no direito à Educação Infantil, segundo o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024,

a universalização planejada até 2016 na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos não ocorreu sequer em 2019, quando o país atingiu 94,1% da cobertura para essa faixa etária. Em se tratando de Porto Alegre, a matéria publicada em Zero Hora no dia 6 de setembro de 2024 destaca o déficit de 3.077 vagas na etapa creche em Porto Alegre, representando cerca de 8% da fila de espera no Rio Grande do Sul, que soma 38.835 crianças.

Segundo a Secretaria Municipal de Educação (Smed), entre as ações desenvolvidas para reduzir esse déficit, estão a compra de vagas por ordem judicial e por acordos com a Defensoria Pública e com Organizações da Sociedade Civil (OSCs). Mesmo com esses esforços, a fila para matrículas na etapa creche permanece expressiva, evidenciando a necessidade de ampliação de estratégias para atendimento às demandas. Além disso, a dificuldade para assegurar o direito à educação infantil é destacada pela Defensoria Pública, que acompanha de perto o processo por meio de uma ação civil pública desde 2018.

Ao cruzar essa situação de Porto Alegre com as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), que visam à universalização da Educação Infantil e à ampliação de creches, é evidente que a realidade de Porto Alegre não atinge os objetivos estabelecidos no PNE de 2014. A meta 1 do PNE, que previa a universalização da Educação Infantil para crianças de 4 e 5 anos até 2016 e a ampliação da oferta de creches para atender 50% das crianças de até 3 anos, ainda não foi alcançada plenamente. A lacuna entre o que foi planejado no PNE e a realidade das políticas municipais de Educação Infantil em Porto Alegre expõe desafios tanto na gestão de recursos quanto na articulação intersetorial para garantir o acesso pleno ao direito à educação. A dependência de medidas judiciais e a insuficiência das vagas ofertadas evidenciam uma fragilidade no planejamento educacional e nas estratégias de cumprimento das metas, resultando em uma situação de demanda reprimida que prejudica diretamente as famílias e o desenvolvimento infantil das crianças.

A enchente em Porto Alegre e o impacto na e para a Educação Infantil das periferias

As enchentes de 2024 no Rio Grande do Sul foram amplamente reconhecidas como a maior catástrofe climática da história do estado, resultando em um impacto devastador para diversas áreas, especialmente nas regiões periféricas de Porto Alegre. Bairros inteiros foram inundados, deixando milhares de desabrigados e gerando perdas imensuráveis.

As críticas à gestão do prefeito Sebastião Melo foram amplificadas, com especialistas e relatórios apontando falhas na manutenção de sistemas de bombeamento e comportas. "De acordo com o relatório, a falta de manutenção dos equipamentos e a ausência de um 'sistema robusto de ação frente a emergências' por parte do Dmae foram fatores determinantes no agravamento da enchente em Porto Alegre" (Relatório dos holandeses, 2024).

No contexto educacional, as enchentes também trouxeram sérias consequências para as instituições de Educação Infantil parceirizadas, especialmente nas periferias. Das 219 instituições de Educação Infantil parceirizadas, pelo menos 30 foram diretamente afetadas pelas inundações, de acordo com informações obtidas pelo WhatsApp do MEP-AEPPA. Essas instituições, que atendem crianças de famílias das periferias da cidade de Porto Alegre, tiveram suas atividades interrompidas e muitas enfrentaram dificuldades para retomar o atendimento devido aos danos na infraestrutura. Das 219 instituições de Educação Infantil parceirizadas, o total de crianças atendidas em maio de 2024 era de 21.022.

Entre as instituições de Educação Infantil afetadas⁴ pelas enchentes de 2024 em Porto Alegre, um total de pelo menos 3.263 crianças foram prejudicadas. Algumas das escolas mais afetadas

⁴ Contamos com o apoio, para estes dados, da pedagoga Caroline Aguirre, também membro do CMDCA e trabalhadora da Rede parceirizada da Educação Infantil.

incluem a ABRASCE PAMPA, com 134 crianças, a Estrelinha do Céu, que atende 124 crianças, e a Santa Luiza, com 198 crianças. Outras escolas, como a Creche Navegantes-COPA (113 crianças), a Marista Boa Mãe (96 crianças) e a Vila União (89 crianças), também enfrentaram grandes desafios. A lista ainda inclui instituições como o Mundo Colorido (79 crianças), Planeta do Saber (112 crianças), Wlanir Porto (108 crianças) e Lupicínio Rodrigues (92 crianças). Esses números demonstram a amplitude do impacto nas comunidades mais vulneráveis e reforçam a urgência de medidas para garantir a retomada das atividades educacionais e a reconstrução dos espaços danificados.

Além dos danos materiais, as enchentes levantam questões fundamentais para garantir o direito humano e social à Educação Infantil em Porto Alegre.

Segundo a participação de 6 educadoras que responderam nosso questionário no WhatsApp, a continuidade do processo educacional foi severamente afetada, com interrupções no planejamento pedagógico, prejudicando o atendimento das crianças. Socialmente, muitas famílias enfrentaram dificuldades em manter a frequência escolar dos filhos, devido ao impacto nas moradias e ao deslocamento para as instituições. Economicamente, as escolas parceirizadas sofrem com a necessidade de reparos urgentes, o que coloca em risco a qualidade do atendimento prestado. Culturalmente, as enchentes modificaram as dinâmicas comunitárias, exigindo que as propostas pedagógicas das escolas também se adaptem à nova realidade das famílias afetadas, garantindo a inclusão e o suporte necessário para a recuperação dessas comunidades.

O impacto pedagógico, por exemplo, é significativo. As enchentes prejudicaram diretamente o planejamento pedagógico das instituições parceirizadas, criando barreiras para a continuidade do processo de aprendizagem das crianças, especialmente nas regiões mais atingidas. No aspecto social, as famílias enfrentam desafios para manter a frequência escolar de

seus filhos, muitas vezes por conta das condições precárias de moradia e transporte após o desastre.

Do ponto de vista econômico, a infraestrutura das escolas sofreu danos severos, o que comprometeu os recursos disponíveis para garantir a qualidade do atendimento. Muitas instituições precisam de reparos urgentes, o que exige investimentos que nem sempre estão ao alcance das comunidades ou das escolas. Culturalmente, as enchentes também afetaram as práticas das comunidades atingidas, criando a necessidade de adaptação das propostas pedagógicas. As mudanças no cotidiano das famílias e a perda de espaços comunitários e culturais alteram a dinâmica social e educacional, exigindo que as instituições parceirizadas adaptem seus projetos pedagógicos para refletir a nova realidade dessas comunidades. Essas instituições desempenham um papel importante no atendimento de crianças em regiões periféricas e vulneráveis, mas enfrentam desafios históricos, como a precarização das condições de trabalho dos educadores e a falta de investimentos na infraestrutura.

Nas duas plenárias do Movimento da Criança e do Adolescente (MDCA) de Porto Alegre, realizadas em junho e outubro de 2024, a Educação Infantil e os impactos das enchentes emergiram como temas centrais de discussão, refletindo a urgência de abordar as vulnerabilidades enfrentadas pelas instituições de ensino infantil. A SMED (Secretaria Municipal de Educação) teve destaque em uma das plenárias, ao conseguir oferecer suporte financeiro que permitiu a reorganização inicial dessas instituições, severamente afetadas pelas calamidades. Entretanto, o processo de contabilização de perdas materiais e a aquisição de novos suprimentos revelaram entraves e, apesar dos esforços da SMED para agilizar a liberação de recursos, ainda se destacou a necessidade de maior investimento. Realizemos a leitura das seguintes afirmações:

A SMED conseguiu oferecer suporte financeiro que alivia as instituições de educação infantil permitindo o início do trabalho de reorganização. A SMED

está agilizando processos internos para liberar recursos mais rapidamente do que o Conselho da Criança, mas ainda existem limitações quanto à abrangência desse suporte (Trechos da reunião de junho de 2024).

A leitura crítica sobre a situação se intensifica ao observar que, apesar do suporte emergencial oferecido às instituições de educação infantil, os desafios estruturais e burocráticos continuam a comprometer a continuidade e a qualidade do atendimento. Em 2024, ano eleitoral, essas medidas imediatistas, promovidas pelo atual prefeito, Melo, que busca a reeleição, são usadas como uma vitrine de ação pública, mascarando a ausência de um planejamento robusto e sustentável. Embora ações emergenciais sejam imprescindíveis frente às enchentes e às perdas significativas enfrentadas pelas instituições, o problema reside na falta de articulação entre essas respostas imediatas e políticas de curto e médio prazo que possam garantir a recuperação plena e o fortalecimento dessas instituições no futuro.

O debate sobre a Educação Infantil nesse contexto é instrumentalizado, com as enchentes sendo usadas para justificar ações que, embora necessárias no momento, não resolvem as desigualdades estruturais que já existiam e que se agravaram com a calamidade. A crítica aqui não é à urgência das medidas, que são essenciais, mas à falta de um planejamento consistente que integre ações emergenciais com reformas e investimentos que visem garantir a sustentabilidade e a qualidade da educação infantil a longo prazo. Em vez de abordar as vulnerabilidades profundas do sistema de forma estratégica, essas medidas estão sendo tratadas como parte de uma campanha eleitoral, o que levanta questionamentos sérios sobre a real prioridade do governo em assegurar os direitos das crianças e a continuidade de um atendimento educativo de qualidade. As respostas imediatas precisam, sim, acontecer, mas é fundamental que sejam acompanhadas de planos de médio e longo prazo, que promovam transformações estruturais no sistema, sem se limitarem às demandas eleitorais.

Políticas Públicas para a Educação Infantil e estratégias para enfrentar desastres climáticos

As políticas educacionais que garantem o direito à Educação Infantil são discutidas em universidades, fóruns, Conselhos Municipal e Nacional de Educação, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil, entre outros espaços. Nesse debate, entre os temas abordados, trata-se de aspectos como a universalização do acesso, a qualidade do atendimento às crianças e valorização das profissionais da educação. O direito à Educação Infantil é visto como parte essencial do desenvolvimento integral das crianças, conforme previsto na Constituição Federal de 1988 e em legislações subsequentes. Políticas públicas como o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Municipal de Educação (PME) destacam metas ambiciosas para garantir a Educação Infantil de qualidade.

De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE) 2024-2034, a educação deve ser entendida como um direito humano, fundamentado em princípios de justiça social e desenvolvimento sustentável. Para crianças em idade pré-escolar, é essencial garantir não só o acesso à educação, mas também a permanência e a conclusão, assegurando que as crianças tenham suas necessidades atendidas, mesmo em contextos adversos, como desastres naturais. A proposta é que políticas de Estado articulem ações intersetoriais para assegurar o direito à educação de qualidade, independentemente do contexto social ou territorial, e que haja um suporte contínuo para as instituições de educação infantil em momentos de crise (CONAE, 2024). Esse documento também enfatiza a importância de políticas intersetoriais que envolvam diversas esferas do governo e a sociedade civil. Durante desastres como as enchentes, a colaboração entre as secretarias de educação, saúde, infraestrutura e assistência social é importante para atenuar os impactos e assegurar o funcionamento das escolas e a proteção das crianças. Isso inclui desde o fornecimento de verbas de

emergência para reconstrução de infraestruturas afetadas até o apoio psicológico e social para as famílias e crianças impactadas.

Porém, quando tratamos do fortalecimento das Políticas Públicas para a Educação Infantil e Estratégias para Enfrentar Desastres Climáticos, essas discussões revelam lacunas importantes. De um modo geral, a preparação e resposta a desastres climáticos raramente são abordadas nas políticas educacionais, apesar de serem essenciais em um contexto de mudanças climáticas cada vez mais frequentes e severas. As escolas, como parte fundamental da rede de proteção social, precisam ser preparadas não só para garantir a continuidade da educação durante desastres, mas também para atuar como centros de apoio, acolhimento e de proteção comunitária.

Outro ponto crítico levantado é o financiamento da educação pública. O documento da CONAE (2024) aponta que, para garantir o direito à educação, especialmente em tempos de crise, é necessário um aumento significativo nos investimentos públicos. No entanto, um dos maiores desafios enfrentados é a morosidade burocrática, que atrasa a liberação de recursos. A burocratização excessiva atrapalha a implementação rápida de políticas de recuperação, o que afeta diretamente a qualidade do atendimento às crianças.

Dessa forma, é crucial que as políticas educacionais integrem estratégias claras para lidar com desastres climáticos, oferecendo suporte material e psicológico para as crianças e suas famílias. Isso inclui tanto o fortalecimento da infraestrutura escolar quanto a formação de professores e gestores para responder de forma adequada a essas emergências, promovendo uma rede intersetorial que envolva saúde, assistência social e educação.

Considerações Finais

As enchentes de 2024 em Porto Alegre evidenciaram a vulnerabilidade das instituições de educação infantil parceirizadas, levantando questões fundamentais sobre o direito à educação em

contextos de adversidade. Esta pesquisa buscou compreender os impactos das enchentes sobre as dimensões pedagógicas, sociais, econômicas e culturais dessas instituições, utilizando questionários com educadoras e coordenadoras, além de análises de documentos e plenárias do Movimento da Criança e do Adolescente (MDCA).

Os resultados apontaram para uma interrupção significativa do processo pedagógico. Em escolas já fragilizadas estruturalmente, a descontinuidade das atividades devido às enchentes comprometeu o desenvolvimento das crianças, particularmente nas regiões periféricas. Esse cenário ressalta como a falta de infraestrutura adequada e de recursos financeiros agrava ainda mais a situação das instituições de Educação Infantil que já operam sob condições precárias.

O aspecto social também foi profundamente afetado. Muitas famílias, desalojadas ou enfrentando dificuldades de mobilidade, tiveram obstáculos para manter a frequência escolar das crianças. A Educação Infantil, fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, tornou-se ainda mais inacessível para as populações vulneráveis. Isso evidencia a necessidade urgente de políticas públicas que garantam o acesso à educação mesmo em cenários de calamidade.

Além disso, a infraestrutura das escolas sofreu danos graves, exigindo reparos urgentes e recursos financeiros que muitas vezes não estão disponíveis. A lentidão na liberação de fundos de emergência e a burocracia agravaram ainda mais a situação, especialmente para famílias e instituições de periferias.

As enchentes também alteraram as práticas culturais e as dinâmicas comunitárias, exigindo que as escolas adaptassem suas propostas pedagógicas para responder às novas realidades. Essas mudanças demonstram a importância de uma abordagem educativa que incorpore as vivências e desafios das famílias, de modo a garantir a reintegração das crianças, famílias e trabalhadores da educação ao processo educacional.

Diante desses desafios, destaca-se a importância da valorização das educadoras, especialmente nas regiões periféricas,

como agentes centrais na reconstrução do cotidiano educacional. O papel do movimento de Educação Popular, em articulação com as políticas públicas mediante formação política e resistência às políticas neoliberais, é fundamental para fortalecer a Educação Infantil e assegurar que o direito à educação seja garantido mesmo em situações adversas.

A formação continuada em serviço emerge como uma estratégia essencial para capacitar as educadoras a lidar com crises. A preparação para atuar em contextos de emergência fortalece a instituição e permite que as escolas respondam de forma qualificada aos desafios impostos por desastres climáticos. Essa formação, além de melhorar a qualidade da educação, promove práticas pedagógicas mais conectadas às realidades sociais e ambientais das comunidades.

A partir dessa análise, sugerimos questões para reflexão crítica: a) Como podemos articular políticas públicas intersetoriais e movimentos populares para garantir que a Educação Infantil seja inclusiva, acolhedora e acessível em contextos de vulnerabilidade? b) Que medidas são necessárias para assegurar que a formação e valorização das educadoras se tornem pilares da construção de uma Educação Infantil verdadeiramente transformadora? c) Qual o papel e contribuição da Educação Popular para a Educação Infantil no contexto da rede parceirizada?

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024**: Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: MEC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação/Fórum Nacional da Educação. **CONAE 2024 - Documento Base. Plano Nacional de Educação 2024-2034**: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. Brasília, 2024.

DILLY, Bianca. Em Porto Alegre, déficit na Educação Infantil chega a 3 mil vagas na etapa creche. **Zero Hora**, Porto Alegre, 6 set. 2024. Disponível em: <https://www.gzh.com.br>

PAULO, Fernanda dos Santos. **A formação dos(as) educadores(as) populares a partir da práxis**: um estudo de caso da AEPPA. 2013. 278 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

PAULO, Fernanda dos Santos. **Memórias e trajetórias**: sistematização de experiências de educação popular e de movimentos sociais. São Paulo: Diálogo Freiriano, 2019.

RELATÓRIO dos holandeses não exime Prefeitura da Capital de responsabilidade na enchente. **Sul 21**, Porto Alegre, 21 ago. 2024. Disponível em: <https://sul21.com.br/noticias/geral/2024/08/relatorio-dos-holandeses-nao-exime-prefeitura-de-responsabilidade-na-enchente/>. Acesso em: 21 out. 2024.

5. TRÊS OLHARES SOBRE AS ENCHENTES NA CIDADE DE PORTO ALEGRE: RELATOS DA (RE)EXISTÊNCIA DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL PARCEIRAS¹

Fernanda dos Santos Paulo
Carolina Aguirre da Silva
Dinamara Laux da Silva

O presente texto aborda os desafios enfrentados pelas escolas de Educação Infantil parceiras em Porto Alegre durante as enchentes de 2024, explorando a relação entre o direito à educação e as fragilidades do modelo de parcerias público-privadas. Este artigo reúne perspectivas complementares de três autoras com experiências diversificadas no campo da Educação Infantil e das políticas públicas.

A primeira autora, com pesquisas sobre Educação Popular e formação docente na Educação Infantil, cuja atuação na Educação Básica já percorreu a docência e a coordenação pedagógica em instituições parceiras de Porto Alegre². A segunda autora,

¹ O texto e a pesquisa contemplam a participação na Rede Unitwin/Catedra UNESCO Cidade que Educa e Transforma. O título reflete a perspectiva metodológica colaborativa entre as três autoras com experiências na Educação infantil e participantes de Movimentos Sociais.

² As fontes que utilizamos em nosso artigo abordam a complexa relação entre o setor público e privado na Educação Infantil no Brasil. O termo “escolas parceiras ou instituições parceirizadas” é utilizado para se referir às instituições privadas sem fins lucrativos que, por meio de parceria com a prefeitura municipal de Porto Alegre, prestam a execução da política pública da Educação Infantil. Essa prática, embora aparentemente benéfica para ampliar o acesso ao direito à educação, é analisada por nós com olhar crítico, pois questionamos as condições de trabalho das educadoras e da coordenação pedagógica, acerca da política de formação e de valorização profissional e da infraestrutura oferecida, que se mostram precarizadas. A expressão “parceria público-privada” é utilizada, evidenciando a presença de diferentes sujeitos e organizações sociais privadas sem fins lucrativos, que influenciam na qualidade da educação e nas políticas públicas. Assim, o uso

integrante ativa do Fórum Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), é também coordenadora pedagógica de uma escola de Educação Infantil parceira. Sua experiência permite uma reflexão crítica sobre as políticas públicas de assistência às instituições comunitárias afetadas. A terceira autora, dirigente de uma escola parceira diretamente impactada pelas enchentes, traz um relato vivencial e singular dos desafios enfrentados na reconstrução de espaços educacionais e na garantia do direito à educação em meio à crise climática.

Com base nessa articulação de experiências, este capítulo busca problematizar os efeitos das enchentes na política educacional municipal e propor estratégias que garantam uma Educação Infantil inclusiva, democrática e protegida frente aos desafios socioambientais.

Deste modo, o artigo utilizou uma abordagem qualitativa, com base na análise documental e de relatos institucionais, para compreender os impactos das enchentes de 2024 nas escolas de Educação Infantil parceiras de Porto Alegre. Foram analisados documentos oficiais, reportagens jornalísticas e dados de instituições parceiras afetadas pelas enchentes, buscando identificar padrões e desafios enfrentados pelas escolas de Educação Infantil parceiras. Ou seja, essa metodologia contribui para a compreensão dos impactos das enchentes ao trazer pesquisa documental e narrativas. Essa escolha metodológica também ressalta a importância de valorizar as vozes da comunidade afetada, permitindo que experiências pessoais e profissionais enriqueçam a análise e informem as recomendações políticas e

da expressão “instituições parceirizadas” reflete uma preocupação com os desafios e as contradições presentes nas parcerias público-privadas na Educação Infantil. A crítica reside na necessidade de garantir que a busca pela ampliação do acesso não se dê em detrimento da demanda pela oferta, mas pela exigência de qualidade da Educação Infantil pública e gratuita, garantindo condições de trabalho decente para os(as) trabalhadores(as).

práticas para futuras situações de crise. A inclusão de múltiplas perspectivas, especialmente das que estão diretamente envolvidas na linha de frente, fortalece a relevância e a aplicabilidade dos achados e propostas apresentadas no estudo. Para tanto, realizamos um encontro pela plataforma *meet* com educadores e dirigentes que tiveram escolas afetadas pela enchente, com participação de modo voluntário.

O direito à Educação Infantil é uma garantia constitucional prevista no Brasil, sendo reconhecida como a primeira etapa da educação básica, abrangendo crianças de 0 a 5 anos. Uma crítica frequente é a permanência da visão da Educação Infantil como assistencialismo e não como um direito universal das crianças. Isso é observado em discursos que priorizam o aumento de matrículas sem a garantia de qualidade no atendimento.

A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) destacam que toda criança é sujeito de direitos, devendo ser assegurado acesso a uma educação de qualidade social, que contemple tanto o cuidado, o acolhimento e a proteção quanto o desenvolvimento integral das crianças, pois “é dever de todos(as) permitir que as crianças possam usufruir do que a cidade oferece” (Dariva, 2022, p. 5). No entanto, em situações de calamidade, como as enchentes de 2024 que atingiram Porto Alegre, a garantia desse direito foi severamente desafiada. As escolas de Educação Infantil parceiras, localizadas frequentemente em periferias, enfrentaram danos estruturais e interrupções significativas, comprometendo o acesso e a continuidade da educação para as crianças. Todavia, a concretização desse direito enfrenta desafios significativos relacionados à precarização do sistema educacional, especialmente na Educação Infantil.

Conforme apontado no curso “Qualidade na Educação Infantil” da UFRGS³, a falta de infraestrutura adequada, formação

³ Entre os representantes da construção do curso “Qualidade na Educação Infantil”, estiveram à frente as seguintes representações: FACED-UFRGS, as professoras Simone Albuquerque e Maria Luiza Rodrigues Flores; e as

insuficiente de professores e a histórica dependência de parcerias público-privadas, muitas vezes mal regulamentadas, refletem um contexto que compromete a qualidade do atendimento. O material enfatiza que a escola de qualidade social deve ser democrática, dialógica e comprometida com a formação integral das crianças (Montano, 2022).

Essa precarização se intensifica em escolas parceiras que, apesar de atenderem a uma demanda crescente, enfrentam desafios relacionados à valorização docente e à adequação das práticas pedagógicas às diretrizes curriculares nacionais. Essa realidade é descrita como um reflexo da falta de investimentos públicos suficientes e da ausência de articulação entre os diferentes níveis governamentais e sociais para fortalecer políticas públicas efetivas para a Educação Infantil (Dariva, 2022).

Para enfrentar a precarização da Educação Infantil, é necessário fortalecer a formação inicial e permanente das professoras (Freire, 2009), aumentar os investimentos públicos e assegurar que as políticas educacionais contemplem a integralidade das necessidades das crianças, priorizando uma abordagem participativa e inclusiva, conforme discutido no curso “Qualidade na Educação Infantil” e em outros documentos da área. A Educação Infantil no Brasil, em particular em Porto Alegre, tem como modelo predominante a parceria público-privada, com base na Lei 13.019/14, que trata da parceria entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, com destaque para as instituições comunitárias parceiras. Esse sistema teve início em 1993, após o fechamento da Legião Brasileira de Assistência (LBA). Inicialmente, a principal função dessa política é ampliar o acesso à Educação Infantil, especialmente nas cidades com maior densidade populacional.

Em Porto Alegre, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) mantém parceria com 219 instituições comunitárias, que

representantes da AEPPA foram: Fernanda dos Santos Paulo, Carolina Aguirre da Silva e Ana Camila Cruz Lucas (Albuquerque; Flores, 2024, p. 55).

desempenham um papel importante na oferta de Educação Infantil. No entanto, apesar de sua relevância, as instituições comunitárias, rede de parceira na oferta de Educação Infantil pública de Porto Alegre, também denominadas como instituições parceiras⁴, enfrentam desafios no cumprimento de parâmetros legais e na garantia de qualidade.

Em Porto Alegre, a Associação de Apoio ao Fórum Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (ASAFOM) foi fundada em 1997 como uma entidade sem fins lucrativos, com a finalidade de fortalecer as ações do Fórum. A ASAFOM realiza um trabalho significativo com mais de 300 entidades de atendimento a crianças e adolescentes, promovendo os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990).

Impactos das enchentes nas escolas de educação infantil comunitárias/parceiras

A presente análise foi realizada com base em uma pesquisa documental que teve como objetivo compreender os impactos das enchentes de 2024 na Educação Infantil em Porto Alegre, com foco nas escolas parceiras⁵. A pesquisa utilizou documentos públicos,

⁴ As expressões parceirizadas e parceiras são identificadas em narrativas do governo, de instituições da Educação Infantil e encontradas em matérias de jornais que localizamos, a exemplo: a) “Praticamente todas as 99 unidades próprias e as 219 parceirizadas foram atingidas”; b) A ABESS, parceirizada da prefeitura, responsável pelo programa Incluir + POA”; c) A creche Vitória, conveniada com a Prefeitura e acessível ao público [...]”. Salientamos que fazemos crítica a essa expressão “parceirizada”, pois esse projeto é de precarização das relações de trabalho e de desqualificação da profissionalização da docência na Educação Infantil e da própria etapa da Educação Básica.

⁵ As Escolas Parceiras de Educação Infantil em Porto Alegre (POA) são instituições educacionais que atuam em parceria com o poder público para oferecer educação infantil. Elas fazem parte de uma rede colaborativa entre o Estado e as Organizações da Sociedade Civil (OSCs), que, por meio de parcerias, realizam o atendimento das crianças em idade pré-escolar, especialmente nas regiões de maior vulnerabilidade social. Essas escolas visam garantir o acesso à educação

reportagens jornalísticas e relatos institucionais, selecionados por sua relevância para o tema e abrangência na descrição dos eventos e consequências para as escolas atingidas. A questão orientadora foi: **“Quais foram os principais desafios enfrentados pelas escolas de Educação Infantil parceiras de Porto Alegre durante e após as enchentes de 2024, e como esses desafios refletem as fragilidades do modelo de parceria?”**.

Os dados utilizados nesta análise foram extraídos de reportagens publicadas em veículos de comunicação que cobriram amplamente os impactos das enchentes de 2024 em Porto Alegre. Entre as fontes consultadas estão o “Rádio Pampa”, que abordou a revitalização de escolas e creches afetadas; o “Jornal do Comércio”, com destaque para evacuações emergenciais e esforços de reconstrução; o “Diário Gaúcho”, que relatou perdas materiais, como acervos bibliográficos e mobiliário; o “Correio do Povo”, que trouxe informações sobre a atuação de forças-tarefa na revitalização das creches; o “Sul 21”, que analisou as decisões da Secretaria Municipal de Educação sobre a suspensão de aulas; e os comunicados da “Prefeitura de Porto Alegre”, que apresentaram dados oficiais sobre os danos às instituições educacionais da rede municipal. Essas fontes foram selecionadas por sua relevância, credibilidade e detalhamento nos registros dos impactos e respostas institucionais às enchentes.

Estes dados foram analisados qualitativamente, buscando-se identificar padrões, desafios estruturais e respostas institucionais que pudessem elucidar as condições das escolas antes, durante e após a crise climática. A análise seguiu um enfoque crítico-interpretativo, considerando dimensões sociais, econômicas e educacionais dos impactos observados.

É reconhecido nestes documentos que a Educação Infantil em Porto Alegre é marcada por um modelo híbrido, no qual convivem escolas próprias da rede pública e instituições parceiras, gerando

infantil, de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC).

um sistema de parcerias para atender à demanda. Esse arranjo, embora amplie a capacidade de atendimento, apresenta desafios estruturais evidenciados em situações de crise, como as enchentes de 2024. A vulnerabilidade física e organizacional dessas escolas emergiu de maneira contundente diante da catástrofe climática.

As enchentes causaram danos significativos, com impacto em muitas das 99 escolas próprias e 219 conveniadas. Além da perda material, com danos em mobiliário, acervo pedagógico e estrutura física, houve o desmantelamento temporário do cotidiano escolar. A interrupção das aulas, somada à dificuldade de retomada devido à falta de condições básicas, evidencia a precariedade de muitas dessas instituições, especialmente as parceiras, que frequentemente operam com recursos insuficientes.

Por outro lado, a mobilização comunitária e a ação de organizações voluntárias destacaram o papel da solidariedade como resposta emergencial. Iniciativas como a dos arquitetos voluntários e outras redes de apoio possibilitaram a recuperação de creches e escolas, destacando a importância de parcerias na reconstrução de espaços educacionais.

Segundo o Relatório da pesquisa CME/POA: situação das escolas municipais e parceiras na emergência climática e ambiental em Porto Alegre/2024, realizada pelo Conselho Municipal de Educação do município de Porto Alegre (2024), a Educação Infantil em escolas parceiras em Porto Alegre, analisada no contexto dos impactos das enchentes de 2024, revela um cenário de fragilidade estrutural e desigualdade no atendimento às crianças. No relatório localizamos que o sistema, que conta com 219 escolas parceiras, sofreu significativamente com os eventos climáticos. Segundo o relatório, 41,4% das escolas parceiras responderam à pesquisa, enquanto 58,9% não forneceram informações, indicando lacunas importantes no monitoramento e na comunicação entre a rede e os gestores públicos.

Das escolas parceiras que participaram, 46,7% relataram danos parciais, enquanto 6% sofreram perdas totais. As principais áreas afetadas incluíram telhados (52,7%), infiltrações prediais (47,3%) e

abastecimento de água (60%). Além disso, o impacto na infraestrutura comprometeu a mobilidade urbana em algumas localidades e agravou problemas de drenagem e saneamento básico.

No CMDCA, logo nos primeiros dias, formou-se uma força-tarefa com o Ministério Público, o Juizado, o Conselho Tutelar e a Prefeitura para identificar casos de crianças retiradas das águas sem acompanhantes ou responsáveis. A mobilização de voluntários de diversas partes da cidade e de todo o Brasil foi fundamental, demonstrando força e determinação ao se aproximarem e prestarem auxílio mútuo durante a crise. No entanto, essa dependência de iniciativas voluntárias levantou questionamentos sobre o papel do poder público em contextos de crise.

Relatos das Escolas Parceiras de Porto Alegre após as enchentes de 2024

As enchentes de 2024 em Porto Alegre trouxeram à tona os desafios enfrentados pelas escolas de Educação Infantil parceiras, evidenciando fragilidades estruturais e a necessidade de respostas mais ágeis e inclusivas em momentos de crise. O impacto foi devastador, atingindo tanto a infraestrutura quanto as comunidades escolares.

As escolas sofreram severos danos materiais, com a água chegando a 1,40 metro dentro das instituições. Salas de aula, refeitórios e áreas administrativas foram destruídas, e documentos pedagógicos, equipamentos e materiais escolares foram completamente perdidos. A reconstrução improvisada foi a única forma de garantir o retorno das atividades. Um ponto crítico foi a necessidade de lidar com um sistema burocrático ineficiente, que atrasou o acesso a recursos fundamentais. Apesar das evidências claras dos prejuízos, as escolas precisaram preencher inúmeros formulários, enfrentando condições precárias, como a falta de energia elétrica e água.

A recuperação foi lenta. O escoamento da água levou 28 dias, e a secagem total das áreas afetadas demorou 45 dias, adiando

ainda mais a retomada das atividades escolares. A desorganização nas prioridades de reconstrução e a ausência de itens básicos, como utensílios de cozinha e materiais pedagógicos, agravaram os problemas.

Algumas educadoras, gestoras e coordenadoras compartilharam relatos emocionais sobre o impacto humano da tragédia. Muitas famílias perderam tudo, incluindo suas casas. Em um dos relatos, uma coordenadora destacou o sentimento de tristeza ao ver as escolas destruídas e a perda do senso de pertencimento à comunidade. Os abrigos tornaram-se espaços de solidariedade compartilhada, onde educadores e famílias enfrentaram juntos os mesmos desafios e perdas.

Outra coordenadora pedagógica, juntamente com um grupo de educadoras, comparou a situação às dificuldades vivenciadas durante a pandemia, ressaltando o trauma emocional e a sensação de impotência diante dos danos. Para as educadoras, a burocracia enfrentada foi especialmente desalentadora, atrasando ações efetivas de recuperação. Segundo uma das dirigentes escolares, o modelo de parceria mostrou-se vulnerável, exigindo comprovações repetidas dos prejuízos e reforçando a dependência de solidariedade externa para a continuidade do trabalho.

As enchentes destacaram desigualdades históricas no impacto sobre regiões vulneráveis, como Humaitá e Farrapos, onde os danos foram mais severos devido à fragilidade estrutural das áreas periféricas. Isso comprometeu especialmente a retomada das atividades das instituições parceiras, localizadas em comunidades historicamente negligenciadas, e evidenciou a necessidade de políticas públicas mais inclusivas.

O episódio reforça a urgência de reavaliar o modelo de parceria. É essencial investir em infraestrutura resiliente que permita enfrentar crises socioambientais com mais autonomia. Políticas públicas ágeis e menos burocráticas são necessárias para atender às emergências, valorizando os relatos e registros das comunidades escolares como insumos fundamentais para moldar uma educação mais inclusiva e adaptada às realidades locais.

Por fim, a experiência das enchentes ressalta a importância de estratégias intersetoriais e ações que priorizem o direito à educação nas comunidades mais vulneráveis. Apenas assim será possível garantir que eventos futuros sejam enfrentados com maior preparo e solidariedade.

Enchente, crianças e brinquedos

Ana Luiza Ramires Viegas⁶, pedagoga formada pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul e coordenadora pedagógica da Escola Tecno Baby, localizada na Vila Farrapos, compartilhou um testemunho comovente sobre os efeitos das enchentes na região. Durante um dos dias seguintes ao desastre, ao retornar à escola, Ana Luiza foi abordada por uma criança vizinha da instituição que, visivelmente triste e preocupada, exclamou: "Prof, prof, nossos brinquedos foram colocados fora!" Com um espírito de solidariedade e carinho, Ana respondeu: "vamos reconstruir tudo novamente. Falta pouco para voltarmos, e será ainda melhor do que antes". Este diálogo não somente evidencia a tristeza pela perda de materiais, mas também reafirma o compromisso da escola com a superação das adversidades e a melhoria contínua do ambiente educacional.

Este relato destaca a importância fundamental do cuidado pedagógico em situações de crise, onde a figura da educadora transcende é de acolhida e de amorosidade. Em momentos como este, o papel da educadora se expande para incluir o de uma trabalhadora que luta pelo compromisso com a reconstrução e a melhoria da escola, reflete uma abordagem pedagógica que valoriza o educar e cuidar. Esse acolhimento abre a possibilidade de desenvolver vínculos afetivos significativos (Berlanda, 2024) e demonstra que o compromisso de cuidar e educar está aliado à

⁶ Conseguimos um relato desta coordenadora pedagógica, a partir de uma reunião com as autoras deste artigo. Ela autorizou o uso de seu nome e da instituição em nosso texto.

responsabilidade e ao acompanhamento dos pequeninos (Tonucci, 2008), priorizando uma educação humanizadora (Freire, 2013).

Ao reafirmar que a escola será reconstruída e melhorada, ela não só oferece consolo, mas também ensina uma lição valiosa sobre superação e a capacidade de olhar para o futuro com esperança, aspectos cruciais na Educação Infantil, especialmente em contextos desafiadores.

Considerações Finais

A análise crítico-interpretativa permitiu correlacionar os impactos das enchentes com fragilidades estruturais e institucionais, além de destacar respostas comunitárias e institucionais. As contribuições metodológicas de três pesquisadoras, com diferentes experiências e perspectivas, enriqueceram o processo de análise e interpretação dos dados.

As enchentes evidenciam a necessidade de fortalecer a política de Educação Infantil em Porto Alegre, com investimentos em formação continuada, infraestrutura e suporte financeiro às instituições comunitárias parceiras. A ASAFOM, o Fórum de Entidades e o CMDCA desempenham um papel importante nesse processo, atuando como defensores dos direitos das crianças e apoiando as instituições afetadas pelas enchentes.

Os desafios enfrentados pelas comunidades escolares, embora imensos, também revelaram sua resistência e solidariedade. Uma professora comentou: “Apesar das perdas, vimos como a educação em periferia pode unir e transformar a realidade local”. Esse relato reflete o papel transformador da educação e a necessidade de políticas públicas que valorizem e sustentem essas ações como um direito a viver na escola, no território e na cidade com proteção e dignidade humana.

As enchentes de 2024 em Porto Alegre evidenciaram desafios profundos enfrentados pelas escolas de Educação Infantil parceiras, destacando fragilidades estruturais, sistêmicas e operacionais no modelo de parceria público-privada. Esses

desafios vão além dos danos materiais, abrangendo aspectos burocráticos, humanos e logísticos que impactaram diretamente a continuidade das atividades escolares e o atendimento às crianças.

Os danos físicos e materiais nas escolas foram severos, com salas de aula, refeitórios e áreas administrativas destruídas pela água que atingiu 1,40 metro em muitas instituições. Documentos pedagógicos, materiais escolares e equipamentos essenciais foram perdidos, comprometendo o cotidiano escolar e a história das instituições com relação as suas memórias.

O processo de recuperação do espaço físico foi lento, marcado pela desorganização nas prioridades e pela ausência de itens básicos, o que dificultou a retomada plena das atividades.

A burocracia emergiu como uma barreira significativa durante o acesso a recursos financeiros. Embora a Secretaria Municipal de Educação (Smed) tenha oferecido apoio, a liberação dos recursos ocorreu apenas meses após a tragédia, enquanto gestores precisaram enfrentar longos e complexos processos administrativos. Essa lentidão comprometeu o atendimento às comunidades escolares e aumentou a vulnerabilidade das instituições.

Os impactos humanos também foram profundos. Educadores, funcionários e famílias perderam seus lares, enfrentando traumas emocionais e desafios pessoais enquanto trabalhavam para reconstruir as escolas. A convivência em abrigos entre famílias atendidas e educadores revelou a dimensão social e emocional da tragédia. Apesar disso, a solidariedade comunitária e a atuação de entidades externas, como o Exército, desempenharam um papel fundamental na limpeza e reconstrução dos espaços escolares.

A tragédia expôs as limitações do modelo de parceria, evidenciando a dependência de apoio externo e a ausência de infraestrutura resiliente, o que tornou as escolas especialmente vulneráveis a desastres naturais. Além disso, a falta de articulação entre o poder público e as organizações parceiras comprometeu a capacidade de resposta rápida e eficiente às emergências.

No entanto, mesmo diante dessas dificuldades, a força coletiva das comunidades escolares se destacou. A tragédia impulsionou

reformas que resultaram em melhorias em algumas instituições, proporcionando maior qualidade no atendimento às crianças. Essa experiência ressalta a importância de estratégias preventivas e intersetoriais para fortalecer as escolas.

Este estudo sublinha a urgência de repensar e fortalecer as práticas pedagógicas nas instituições de educação infantil de Porto Alegre, principalmente aquelas mais afetadas por desafios estruturais e crises socioambientais. A dimensão pedagógica e a qualidade da educação em tempos de adversidade devem ser temas de pauta da SMED. É, também, fundamental investir na formação continuada das professoras, reivindicar políticas de acolhimento para trabalhadoras e comunidades escolares, especialmente em casos de crises climáticas, e discutir currículos flexíveis que respondam às realidades locais, buscando promover uma pedagogia dialógica e participativa com base na Educação Popular. Essas ações reforçam o papel transformador da educação e asseguram que cada criança tenha acesso a uma escola com qualidade social, que respeite e valorize suas experiências e direitos.

As lições aprendidas reforçam a necessidade de repensar o modelo de parceria e as políticas públicas voltadas à Educação Infantil. Investimentos em infraestrutura resiliente, protocolos ágeis de resposta a desastres, desburocratização dos processos e integração de políticas públicas são essenciais para assegurar o direito à educação com qualidade, segurança e proteção. Somente com essas mudanças será possível evitar que eventos futuros causem consequências devastadoras semelhantes, garantindo que as escolas estejam preparadas para enfrentar crises com maior qualidade social e justiça social.

Referências

ALBUQUERQUE, Simone; FLORES, Maria Luiza (Orgs.).

Qualidade da Educação Infantil: diálogos a partir da formação continuada. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

APÓS seis meses, escola afetada pela enchente em Porto Alegre retoma integralmente suas atividades. **Rádio Pampa**, Porto Alegre, 7 nov. 2024. Disponível em: <https://www.radiopampa.com.br/apos-seis-meses-escola-afetada-pela-enchente-em-porto-alegre-retoma-integralmente-suas-atividades/>. Acesso em: 26 nov. 2024.

BERLANDA, Tânia. **Práticas pedagógicas na educação infantil: experiências democráticas na infância**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL: MEC. **Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil**. Brasília: MEC, 2009.

CRECHE atingida pelas enchentes é reaberta em Porto Alegre. **Jornal do Comércio**, Porto Alegre, 31 jul. 2024. Disponível em: <https://www.jornaldocomercio.com/geral/2024/07/1165197-creche-atingida-pelas-enchentes-e-reaberta-em-porto-alegre.html>. Acesso em: 26 nov. 2024.

DARIVA, Maria Verônica. Educação Infantil: Direito das Crianças. *In*: GOELZER, Juliana; ALBUQUERQUE, Simone; FLORES, Maria

Luiza (Coord.). **Curso qualidade na educação infantil**: caderno formativo - eixo 3: relação e comunicação com as famílias: diversidades, cooperação e participação na rede de proteção social. 1. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2022.

DESTRUÍDA pela enchente, creche de Porto Alegre pede ajuda após perder todo o acervo da biblioteca infantil. **Diário Gaúcho**, Porto Alegre, out. 2024. Disponível em: <https://diariogauchoclicrbs.com.br/dia-a-dia/noticia/2024/10/destruida-pela-enchente-creche-de-porto-alegre-pede-ajuda-apos-perder-todo-o-acervo-da-biblioteca-infantil.html>. Acesso em: 26 nov. 2024.

DESTRUÍDA pela enchente, escola em Porto Alegre inaugura novas instalações após trabalho dos Arquitetos Voluntários. **Tv Pampa**, Porto Alegre, 13 nov. 2024. Disponível em: <https://www.tvpampa.com.br/destruida-pela-enchente-escola-em-porto-alegre-inaugura-novas-instalacoes-apos-trabalho-dos-arquitetos-voluntarios/>. Acesso em: 26 nov. 2024.

ENCHENTES no RS: Aulas na rede municipal de Porto Alegre estão suspensas até 17 de maio. **Sul 21**, Porto Alegre, 10 maio, 2024. Disponível em: <https://sul21.com.br/noticias/geral/2024/05/enchentes-no-rs-aulas-na-rede-municipal-de-porto-alegre-estao-suspensas-ate-17-de-maio/>. Acesso em: 26 nov. 2024.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. Recurso digital

MONTANO, Monique Robain. **Curso qualidade na educação infantil**: caderno formativo - eixo 1: planejamento institucional. 1. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2022.

PREFEITURA DE PORTO ALEGRE. **Cheia histórica causa estragos nas escolas da rede municipal**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 08 maio 2024. Disponível em: <https://prefeitura.poa.br/smed/noticias/cheia-historica-causa-estragos-nas-escolas-da-rede-municipal>. Acesso em: 26 nov. 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. **Relatório da pesquisa CME/POA: situação das escolas municipais e parceiras na emergência climática e ambiental em Porto Alegre/2024**. Porto Alegre: Conselho Municipal de Educação, 2024. 30 p.

REVITALIZADA, creche Vitória é reaberta em Porto Alegre após ser devastada pelas chuvas. **Correio do Povo**, Porto Alegre, 30 jul. 2024. Disponível em: <https://www.correiodopovo.com.br/noticias/cidades/revitalizada-creche-vitoria-e-reaberta-em-porto-alegre-apos-ser-devastada-pelas-chuvas>. Acesso em: 26 nov. 2024.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

UFRGS. **Programa de Extensão Universitária Educação Infantil na Roda**. Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/einaroda/>

6. EMEI JP MEU AMIGUINHO: VIVÊNCIAS, DESAFIOS E SUPERAÇÕES NA MANUTENÇÃO DO ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS DURANTE AS ENCHENTES DE 2024

Mariana Mu Nichimura Romeiro
Simoni Cezimbra Porto

A estrada é o mapa, o caminho se faz ao andar.
Eliana Rigol, 2020.

A Escola Municipal de Educação Infantil Jardim de Praça Meu Amiguinho está localizada em uma praça da cidade de Porto Alegre no bairro Floresta, e atualmente atende crianças bem pequenas e pequenas, de três a seis anos de idade, em quatro turmas em turno parcial.

Neste artigo iremos apresentar as vivências, desafios e superações vividas pela comunidade escolar da EMEI JP Meu Amiguinho em sua história e, principalmente, durante o período da enchente de 2024. Com objetivo principal de compartilhar a jornada de organização do trabalho junto à comunidade desta escola. Em maio deste ano, pouco tempo antes da enchente que assolou a Cidade de Porto Alegre, haviam 66 crianças matriculadas. O bairro Floresta, em que fica localizada a escola, foi um dos primeiros locais atingidos pela cheia das águas do lago Guaíba.

Como ponto de partida para reflexão, traremos um breve histórico sobre os Jardins de Praça, as barreiras e desafios da manutenção de atendimento durante a sua existência, as enchentes de 2024, a importância da manutenção de vínculos, do acolhimento e do olhar sensível sobre as crianças.

Praça Florida e o atendimento de crianças

A tradicional praça foi batizada como Florida pela população, homenageando os jardins naturais que existiam ali e resistiam ao processo de urbanização da época. “Ao longo da história da urbanização, a provisão de espaços públicos e de bens públicos (como o saneamento, a saúde pública, a educação etc.) por meios públicos e privados foi crucial para o desenvolvimento capitalista.” (HARVEY, 2014, p. 143)

Já em meados de 1897, foi realizado o calçamento com pedras pequenas e irregulares chamado calçada Portuguesa e passou a iniciar os processos de sanitização com a canalização das ruas. Ao pensar sobre este local, antigamente, “as ruas geralmente eram - um lugar de socialização popular, um espaço para as crianças brincarem [...] Contudo, esse tipo de espaço comum foi destruído e transformado em um espaço público dominado”. (HARVEY, 2014, p.146)

Tempos depois, um grande projeto de promoção ao esporte e atividade física foi criado pela gestão do Município da cidade (prefeito Otávio Rocha), junto de Frederico Guilherme Gaelzer (professor de grande influência no Rio Grande do Sul no âmbito da recreação pública em Porto Alegre). Foi assim que a Praça Florida ganhou espaços e materiais para a prática esportiva. Desta forma, ela se transformou em um centro de atividades culturais e esportivas, sendo chamada de ‘Praça de Desportos da Florida’. Também, foram construídos espaços que os moradores podiam jogar xadrez e damas e posteriormente foram instalados equipamentos de ginástica e brinquedos infantis (gangorra, escorregadores, balanços). “A cidade é o lugar onde pessoas de todos os tipos e classes se misturam, ainda que relutante e conflituosamente, para produzir uma vida em comum, embora perpetuamente mutável e transitória.” (HARVEY, 2014, p.134), ali naquele espaço, as pessoas se misturavam e se sentiam pertencentes a um local, uma comunidade e prezavam pelo bem comum.

Em uma breve pesquisa sobre os denominados “Jardins de Recreio”, encontramos registros de atividades educativas em

praças públicas da capital gaúcha desde o ano de 1926. Quem teve grande influência sobre este movimento como uma política pública pioneira no Brasil, foi o Professor Frederico Gaelzer, que visava a ampliação do acesso às práticas de esporte e lazer relacionadas aos processos educativos (Mayboroda; Grazziotin, 2019).

Orgulho para o prefeito em exercício, a Praça foi tomando proporções maiores, tornando-se um centro de convívio em meio ao processo de industrialização da região. Este espaço aproximava a comunidade em prol do esporte e lazer.

Para a organização desses espaços públicos, foram criadas associações esportivas, chamados de CLUBS. Essas equipes participavam de competições de inter praças, além de promoverem festas, eventos, momentos de recreação, atividades beneficentes em datas comemorativas, entre outros. Assim, a Praça Florida foi ganhando visibilidade na cidade como um local público que promovia o esporte, o convívio e o lazer, não só dos moradores locais, mas de toda a região Porto Alegrense.

Imagem 1 - Fotografia do *Acervo CEME/ESEF/UFRGS* da Praça Florida nos anos 20.



Em 1936, a Praça Florida, trocou de nome, passou a se chamar: Praça Bartolomeu de Gusmão em homenagem a um sacerdote e cientista, famoso por ter inventado a “passarola”. Essa troca de nome, nos mostra que “Devemos concluir que as questões relativas aos comuns são contraditórias e, por esse motivo, sempre objeto de contestação. Por trás dessas contestações encontram-se interesses

sociais e políticos conflitantes em todas as formas do comum que requerem acesso livre.” (HARVEY, 2014, p.140).

Por ser uma praça denominada “praças de Educação Física ou de recreação”, ela era um espaço muito bem equipado, inclusive foram implementados momentos de promoção do esporte para crianças e as primeiras escolas de Educação para as Infâncias foram criadas. Os primeiros Jardins de Praça, para que as crianças pudessem pertencer ao local e estar em contato com a natureza foram inspirados nos estudos de Froebel, “um dos primeiros educadores a considerar o início da infância como uma fase de importância decisiva na formação das pessoas - ideia hoje consagrada pela psicologia, ciência da qual foi precursor. Froebel foi o fundador dos jardins-de-infância” (EMEI JP MEU AMIGUINHO, 2022) na Alemanha, seu país de origem.

Desafios e barreiras estruturais na história da EMEI JP Meu Amiguinho

No ano de 1941, Porto Alegre passou por uma grande enchente que atingiu inclusive a escola, causando a perda de toda a documentação existente. Formalmente, então, consideramos que o espaço teria sido constituído na década de 1940 ou anterior a este período, sendo estas informações encontradas em pesquisas e em conversas com os moradores do bairro.

A Escola foi formalmente criada pelo decreto nº 7578 de 31/10/80, tendo sua sede no Município de Porto Alegre, na Rua São Carlos, 636, Praça Bartolomeu de Gusmão, antiga Praça Florida, no Bairro Floresta. Foi denominada de acordo com o decreto nº 6352/1978 e teve sua autorização de funcionamento pela portaria nº 26187/1982, sendo o Regimento outorgado pela portaria nº 84/1980.

Há o registro de que a escola passou por outras intempéries ao longo de seu percurso. Foi interditada em 1988, tendo seu funcionamento na Igreja Batista Central até abril de 2001. O prédio novo foi oficialmente reinaugurado em setembro de 2001.

Em 2008 a queda de uma árvore sobre a escola durante um temporal fez com que as crianças fossem atendidas temporariamente na EMEI JP Cirandinha.

Hoje, a escola atende crianças moradoras do bairro e arredores. E, também, famílias de bairros mais distantes que optam por matricular seus filhos por conhecer a proposta pedagógica e confiar na equipe de educadores. Muitas famílias matriculam seus filhos por indicação de famílias de ex-alunos, professores e clínicas.

A escola passou a ser reconhecida pela comunidade local e escolar como um espaço potente e acolhedor para as crianças, suas famílias e equipe de educadores. Como uma escola de educação infantil que respeita as infâncias e luta pelos direitos das crianças de brincar e aprender com e na natureza sentindo-se pertencentes a ela.

Em 2017 a equipe passou a incluir em seus estudos e, conseqüentemente, no Projeto Político Pedagógica (PPP) da EMEI JP Meu Amiguinho, as obras de Léa Tiriba sobre desemparelamento na educação infantil e das infâncias. As ideias propostas pela autora, nos auxiliam a construir oportunidades de “vivências com e na natureza, possibilidades de explorar e criar através de elementos naturais. Buscando oferecer uma realidade mais sustentável e coerente com as mudanças que se fazem necessárias na nossa sociedade.” (EMEI JP MEU AMIGUINHO, 2022).

Em 2020, o mundo viveu a Pandemia de Covid 19. Novos desafios foram traçados. Manter o contato e realizar uma manutenção de vínculos com qualidade educativa com as crianças e suas famílias foi um deles. Ao mesmo tempo, em que não era possível sair de casa devido a necessidade de evitar o contágio com o Coronavírus, a equipe aprofundou seus estudos sobre desemparelamento na educação infantil através de leituras e reuniões on-line como fonte inspiradora para o retorno às atividades escolares presenciais, além de superar-se na busca de recursos tecnológicos para construir um atendimento remoto com a qualidade possível para as crianças.

Passado o período crítico de contágio e com a diminuição do risco de infecções graves e de morte após a vacinação contra o

SarsCov 2, o atendimento presencial foi retomado e a equipe pôde certificar-se ainda mais sobre a importância de refletir e colocar em prática propostas educativas pautadas nos estudos que fizemos sobre desemparedamento da escola infantil.

Neste período, foi possível perceber o quanto as propostas educativas e o brincar livre no ambiente externo, ou seja, fora das quatro paredes da sala de aula foram preciosas, inclusive, para evitar o contágio com o vírus no ambiente escolar. Ao brincar ao ar livre as crianças estavam menos expostas ao vírus e podiam viver com plenitude as infâncias. Além disso, seguindo os protocolos e documentos orientadores da mantenedora, a escola conseguiu passar pela Pandemia sem a necessidade de fechamento por contaminação, ou seja, sem surto de Covid-19 no ambiente escolar.

As enchentes de 2024 em Porto Alegre e o atendimento à comunidade escolar na EMEI JP Meu Amiguinho

E quem poderia imaginar que em pleno ano de 2024 a escola seria novamente atingida por uma enchente? Sabe-se que, após a enchente de 1941, muitos investimentos foram feitos na cidade com o objetivo de evitar e prevenir que as águas do Lago Guaíba atingissem a área urbana novamente. Como exemplo, destaca-se a construção de muros de contenção: o famoso muro da Mauá. No dia três de maio a mídia divulgava a enchente em outras cidades e alertava para a possibilidade de que as águas invadissem a capital gaúcha. Mas, a possibilidade da cheia das águas atingirem Porto Alegre parecia algo remoto e impossível para a maior parte da população. Mesmo assim, levando em conta que a escola foi atingida pela enchente de 1941, buscamos levantar os materiais, equipamentos essenciais e retirar da escola a documentação. Na manhã do dia quatro de maio de 2024 a escola foi tomada pelas águas, assim como as residências da comunidade. As famílias passaram a viver temporariamente em abrigos ou casas de parentes e amigos. Vivemos momentos de muita tristeza e dúvidas. Mas, em

meio a catástrofe, tínhamos a certeza de que precisávamos manter a comunidade escolar segura e unida.

A água invadiu as casas, as ruas, as praças, as lojas, os restaurantes e tudo que havia no bairro e arredores, da noite para o dia. Já não era mais possível acessar a escola e nem imaginar o impacto no espaço físico e, principalmente, na vida das crianças e suas famílias, assim como das/dos colegas de trabalho. Conforme os registros abaixo, é possível perceber o quanto a enchente atingiu a escola e o entorno.

Imagem 2 e 3 - Fotografia da EMEI JP Meu Amiguinho em Maio de 2024 registrado por Carlos Cezar Fagundes, vizinho da escola.



As dúvidas e preocupações assolaram a equipe, nos perguntávamos sobre onde estariam as crianças? Como estariam a maior parte das famílias que passaram pela triste vivência de ter sua casa invadida pela água no meio da noite? Como estariam as/os colegas e suas famílias? Estariam bem e seguros/os? Estariam precisando de alguma ajuda?

As aprendizagens da Pandemia foram muito importantes, mas já não eram suficientes no caso deste evento climático extremo. Com a enchente, as famílias estavam fora do aconchego e da segurança de suas casas ou estavam acolhendo e/ou ajudando alguém. Muitas saíram de casa levando apenas a roupa do corpo (molhada). As consequências imediatas das fortes chuvas tornaram necessário a busca ativa e o apoio/ajuda a quem estava necessitando mais. Foi neste momento em que, as pessoas da equipe que estavam em condições de ajudar, começaram a atuar na

busca ativa e na busca de alternativas para apoiar quem estava precisando em meio à calamidade.

Através da busca ativa cada pessoa (adulto, criança, familiar e da equipe) da comunidade escolar foi, aos poucos, sendo localizada. Nem todas foram encontradas no primeiro momento. As dificuldades eram muitas: além de estarem fora de casa e ainda sem saber a dimensão das perdas materiais, as famílias sofreram com a falta de energia elétrica, a falta de água, a falta de internet, a perda de celulares, de documentos, dos itens básicos e os furtos que aconteciam na região.

Além de atuar emergencialmente no início da organização nos abrigos que estavam sendo montados em escolas maiores e não atingidas pela enchente para o acolhimento das pessoas diretamente atingidas pela enchente, percebemos que precisávamos focar em manter a união da nossa comunidade escolar. Nosso levantamento inicial apontou que quinze dos dezenove servidores lotados na escola necessitam deixar suas casas devido a enchente e suas consequências diretas e indiretas.

Alguns relatos dos colegas nos impactaram, como o da cozinheira da escola, moradora do Bairro da Ilha da Pintada: “Perdi tudo com a enchente, sai de casa apenas com uma mochila de roupa, não deu tempo de nada, a água estava subindo muito mais rápido do que das outras vezes. Saí sem olhar pra trás e sem saber como vou encontrar quando voltar.”.

As necessidades foram sendo identificadas pela nossa equipe que ainda estava em casa e registradas em um planilha compartilhada através do Drive da Escola, quem estava com condições de auxiliar, assim como algumas mães do Conselho Escolar da Escola. Através de mensagens de Whatsapp e/ou instagram, ligações telefônicas e consulta em banco de dados de pessoas abrigadas, toda a comunidade escolar foi contatada. Das 66 crianças frequentes em nossa escola, 56 tiveram que sair de suas residências e buscar abrigos e/ou casa de familiares, apenas 10 famílias não foram atingidas diretamente.

Além de auxílios em relação ao cuidado pessoal como vestimentas, itens de higiene e limpeza, também prestamos serviço de acolhimento, orientação e busca de ajuda para o resgate de famílias. Realizamos parcerias com médicos que assessoraram de forma online e gratuita às famílias que precisavam. Entendemos que precisávamos cuidar de nós (pessoas) enquanto pertencentes à natureza que mostrava toda sua força, ao mesmo tempo, que a nossa fragilidade enquanto seres humanos, pois como disse a poesia de Scheilla Lobato: O rio só queria passar.

Foram mais de duas semanas de trabalho intenso na busca das famílias e da equipe, tempo necessário para que a água começasse a baixar no entorno da escola e regiões próximas. Quando foi seguro para acessar o espaço, percebeu-se tristemente que a perda material era quase total e que a escola necessitaria passar por uma reforma.

Manutenção de vínculos com as crianças

Após a busca ativa e a confirmação de que a comunidade escolar estava em segurança, partimos para o trabalho educativo junto às crianças. A partir dos grupos de Whatsapp, que anteriormente eram utilizados apenas com o objetivo de compartilhar recados da escola para as famílias, passou a ser utilizado para aproximar as crianças e educadoras. Foram propostas de Horas do conto, brincadeiras, jogos, conversas de forma remota.

Semanalmente, eram agendadas chamadas de vídeos para acalantar a saudade conforme as possibilidades de cada família. Vivemos um cotidiano inusitado e muito desafiador neste período, mas recheado de boas notícias, reencontros e muita parceria. E, principalmente, pelo sentimento de pertencimento e união.

A primeira ação presencial foi a organização de auxílio às famílias através de um momento de entrega de materiais de higiene, roupas, calçados, alimentos e demais necessidades que a comunidade escolar necessitasse. O segundo momento presencial,

aconteceu na Praça do DMAE. Um momento especial para a comunidade escolar, que se reuniu em uma tarde ensolarada para brincar, explorar os brinquedos e compartilhar um lanche gostoso. Ao final do evento, as crianças receberam um Kit Pedagógico composto por materiais escolares e brinquedos. Ambos momentos foram organizados através de muitas parcerias e união. Muitas doações foram recebidas de pessoas e instituições que nos ajudaram neste momento tão difícil.

Imagem 4 - Fotografia do primeiro encontro presencial pós enchente na Praça do DMAE em Junho realizado pela fotógrafa Julia da SMED/POA.



O terceiro momento, foi uma saída pedagógica ao Theatro São Pedro, com peças referentes a temáticas das Relações Etnico Raciais, promovido pelo Festival de Teatro para crianças¹. O quarto momento foi uma Festa Junina realizada na Associação de Moradores Cristóvão Colombo, localizada na Rua Câncio Gomes 678, Bairro Floresta. Com muita música, dança, brincadeiras típicas e um lanche coletivo, nos reunimos para celebrar a união e o encontro. E o quinto momento, a participação da escola no Festival Multiartes, promovido pelo Espaço Cultural Vila Flores em

¹ Festival de Teatro para crianças realizado anualmente. <https://www.festecri.com.br/inicio>

comemoração ao retorno às suas atividades, as crianças participaram de momentos artísticos e culturais.

Imagem 5 - Fotografia das crianças assistindo uma peça de Teatro de Bonecos no Festival Multiartes no Espaço Cultural Vila Flores em Julho.



EMEI JP Meu Amiguinho e a Associação Cristóvão Colombo

Durante o período da reforma da escola a comunidade escolar foi acolhida no espaço da Associação Cristóvão Colombo. Foi necessário refletir sobre um modo de funcionamento escolar e organização do espaço que pudesse assegurar as interações, as brincadeiras, a convivência, as relações. Entendeu-se que mesmo não sendo o espaço ideal, poderíamos nos reinventar e transformar este momento tão desafiador e triste em nossa história em um momento de muitas aprendizagens e união. Refletimos sobre as possibilidades oferecidas pela mantenedora no momento como a locação de salas de aula em uma escola distante em que seria disponibilizado ônibus para o deslocamento das crianças. Contudo, entendemos que quanto mais longe, menos crianças retornariam para o atendimento presencial. Este era um momento em que as próprias famílias estavam avaliando suas perdas materiais e, se possível, organizando o seu desafiador retorno para casa.

Ao mesmo tempo, nos questionamos sobre se conseguiríamos produzir um cotidiano escolar com qualidade de vida para nós e as crianças em um espaço alternativo que não era um espaço escolar. Em Assembleia Geral, a comunidade escolar dialogou e decidiu aceitar o convite feito pela Associação Cristóvão Colombo (ACC) para transformar o espaço branco do Salão de Festas em um espaço escolar provisório para atendimento presencial das crianças enquanto fosse necessário.

Imagem 6 - Fotografia da Assembleia Geral da EMEI JP Meu Amiguinho em Julho na ACC.



Pensar que as crianças estariam felizes com a potência do reencontro com as educadoras e seus pares nos fortaleceu para organizar o espaço e o atendimento.

Segundo Tiriba (2021) “a felicidade estaria na Conexão de cada ser humano consigo mesmo, com os outros seres e com a natureza. É esse entrelaçamento, essa integração que possibilita o conhecimento e, simultaneamente, o contentamento de viver” (p. 191).

Neste momento, enquanto equipe nos questionamos sobre como recomeçar, já que não tínhamos recursos como brinquedos, materiais escolares, mobiliários, entre outros itens materiais que seriam necessários para compor uma escola. Mas, para a equipe, o mais importante era retomar o atendimento e estar junto às crianças.

Com o apoio das famílias através do exercício da Gestão Democrática, optamos por trabalhar na transformação do salão de festas da ACC em um espaço escolar acolhedor para as crianças. Assim, reafirmamos laços e ampliamos parcerias que foram fundamentais para viabilizar o trabalho. O acolhimento recebido pela equipe da ACC fez toda a diferença. Lá, nos sentimos acolhidos pelas pessoas que conheciam a realidade da nossa comunidade.

Ao nos percebermos enquanto currículo, nós adultos educadores refletimos sobre quais aprendizagens poderíamos oportunizar neste momento de crise. Pensando, não somente no modo como organizaríamos os espaços em Zonas Circunscritas, por exemplo, mas também, que as/os educadoras/es são currículo. E, enquanto currículo que exemplo poderíamos dar para as crianças | diante de um momento de calamidade?

Ao trazer as famílias para participar das escolhas e organização dos espaços, a comunidade escolar pôde se sentir ativa e participante das melhores escolhas para seus filhos e assim, definir o melhor caminho. Reorganizar, reinventar e participar, esses verbos que fizeram manter o sentimento de pertencimento da comunidade escolar. Trazendo à tona o pensamento de que a escola somos nós, onde quer que estejamos.

E assim, o espaço do salão de festas branco e com piso frio da Associação Cristóvão Colombo foi sim transformado e vivido como Escola de Educação Infantil por quase três meses, de agosto a outubro. Através da reflexão e do planejamento coletivo, buscamos alternativas e fomos felizes neste espaço. Muitas parcerias se formaram, muitas pessoas nos ajudaram com doações e materiais diversos. Pessoas próximas e pessoas de toda parte do Brasil.

Imagem 7,8,9 e 10 - Fotografia dos espaços circunscritos organizados pela equipe pedagógica . Da esquerda para a direita: Canto da Leitura, Canto artístico, Canto do Jogo Simbólico e Canto dos bichinhos de pelúcia e bonecos.



O espaço não contava com uma área externa convidativa e adequada para as brincadeiras corporais, tão apreciadas pelas crianças e mais uma vez nos reinventamos. A ACC disponibilizou

uma parte do estacionamento e lá as crianças descobriram novas formas de brincar, como escavações, desenhos no chão com giz colorido e brincadeiras populares (pega-pega, amarelinha, entre outras). Construímos com as crianças um local chamado “ZONA SEGURA”, em que, ao escutar essas palavras as crianças se encaminharam para lá onde estariam longe dos perigos do estacionamento, caso algum carro precisasse ser deslocado.

Apresentamos às famílias a proposta de realizar o atendimento presencial das crianças na Associação Cristóvão Colombo e utilizar a Praça Maurício Cardoso como alternativa para possibilitar o brincar das crianças “lá fora”. Assim, foi possível prever um local com elementos do ambiente natural para as crianças se relacionarem e manterem vivo o sentimento de pertencimento e cuidado através da potência do brincar com e na natureza. E as palavras que estão descritas em nosso PPP, se fazem ainda mais latentes no trabalho educativo junto às crianças

“Desemparedar” é preciso mais do que o pátio escolar, é necessário estabelecer diálogos com as pessoas, com a comunidade, com os movimentos sociais, patrimônio ambiental e entorno da escola, bairro e cidade. Dessa forma, criamos condições para que as crianças tenham direito aos espaços verdes e quintais da comunidade, criando alternativas para uma geração que cresce distante da natureza, possibilitando que conheçam os processos de nascimento, crescimento e morte dos seres vivos. Abrindo espaço para que as crianças brinquem através de seu corpo, nessa interação com a natureza e fazer dela também seu refúgio, para momentos de introspecção. (EMEI JP MEU AMIGUINHO, 2022)

Para as crianças era uma aventura ir até a Praça Maurício Cardoso, desde o trajeto de 15 minutos de caminhada até a exploração daquele espaço arborizado e cheio de desafios, como trilhas em meio às plantas, a escultura de um felino e pedras para escalada.

Imagem 11: Fotografia da exploração das crianças nas pedras na Praça Mauricio Cardoso.



Devido ao fato da ACC estar em uma parte mais alta do bairro e ficar um pouco mais distante da avenida Farrapos, que é de grande circulação e liga a Zona Norte a diferentes bairros da capital Gaúcha, algumas famílias que haviam precisado se mudar para outros bairros apresentaram mais dificuldade em frequentar o novo espaço de atendimento às crianças. Para as famílias que foram morar em regiões mais distantes da cidade ou em outras cidades e fora do estado após a enchente, o retorno não foi possível neste primeiro momento.

A cada dia, aprendemos formas de brincar e explorar este novo espaço e fomos transformando-o junto com as crianças. Muitas curiosidades surgiram sobre as pessoas que trabalhavam e transitavam ali. Muitas produções foram inventadas com pedras e giz colorido. Como culminância para celebrar esta importante parceria, a escola participou de um evento chamado “Criança na Avenida” promovido pela ACC anualmente para celebrar o dia das crianças, em que juntamente com a associação realizamos um

cortejo das crianças e participamos da abertura do evento. Foi um momento muito especial que fortaleceu também o sentimento de pertencimento. Afinal, a Associação Cristóvão Colombo pertence a esta comunidade e a comunidade a ela.

Juntos somos mais fortes

Cada vez mais, temos a certeza de que a escola somos nós, aqueles que pertencem, habitam e constroem laços afetivos seja onde estivermos. As escolas não são simplesmente feitas de paredes, móveis e/ou objetos, mas sim, feita por pessoas. As escolas são feitas de sujeitos unidos por um propósito comum, as CRIANÇAS. Um coletivo que é capaz de se reinventar seja onde for.

Os Jardins de Praça, locais que representam a luta pela educação das crianças pequenas, através de um olhar para as infâncias e contato com/na natureza valorizando o sentimento de pertencimento, vem se mostrando um espaço de movimento de lutas na etapa da Educação Infantil.

O coletivo da EMEI JP Meu Amiguinho, esteve unido, durante diversos momentos de crise e com cada momento lidamos como uma oportunidade de aprendizado e reflexão. As relações, que se dão de forma crítica-consciente, criativa, amorosa e respeitosa formam a nossa escola.

E, neste sentido, acreditamos que a enchente de 2024, fortaleceu nossa comunidade escolar, e conseguimos cumprir os objetivos traçados para manter crianças, famílias e servidores unidos, seguros e assistidos, assim, construindo um currículo de resiliência e nunca de desistência.

Que sigamos juntos, com o olhar sensível para/com as crianças que nos movem e merecem a nossa escuta. Com a certeza de que: Juntos/as somos mais fortes.

Imagem 12 - Fotografia da despedida da ACC, crianças encaixotando os brinquedos para levar à escola reformada depois de três meses em outubro de 2024.



Referências

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS. **Carta das Cidades Educadoras**, 2020.

EMEI JP MEU AMIGUINHO. **Projeto Político Pedagógico**. Porto Alegre, 2022.

HARVEY, David. **Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana** / David Harvey; tradução Jeferson Camargo. - São Paulo: Martins Fontes - selo Martins, 2014.

MAYBORODA, Fabiana Gazzotti; GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos. A política pública dos jardins de recreio como espaço civilizador no contexto urbano de Porto Alegre (1920-1950). **História da Educação**. 23. 2019. Acessado em 22/11/2024 <<https://doi.org/10.1590/2236-3459/77050>>

PIQUE, Jorge. Pracinha Florida, uma história de convívio no bairro Floresta. UrbsNova | Agência de Design Social e Inovação, 2013. Acessado em 23/11/2024 <<https://urbsnova.wordpress.com/tag/praca-bartolomeu-de-gusmao/#:~:text=Em%201936%20a%20P>>

racinha%20Florida,que%20chamou%20de%20%E2%80%9Cpassar
ola%E2%80%9D.>

RIGOL, Eliana. **Afeto Revolution**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2020.

TIRIBA, Léa. **Educação Infantil como direito e alegria**. 2ª Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

7. ONDE ESTAVAM OS BEBÊS E AS CRIANÇAS DURANTE AS ENCHENTES? IMPACTOS DA CATÁSTROFE HIDROCLIMÁTICA E SOCIOAMBIENTAL NO RS

Adriana Silva da Costa Vidaletti
Ariete Brusius
Raona Denise Pohren
Regina Gabriela Gomes

Introdução

Neste artigo, relatamos e refletimos sobre os impactos causados ao atendimento de bebês e crianças a partir das experiências vividas no contexto da catástrofe hidroclimática e socioambiental que ocasionou, em maio de 2024, as maiores enchentes no estado do Rio Grande do Sul, desde 1941. Analisamos algumas situações ocorridas no atendimento aos bebês e crianças nos municípios de Canoas, Novo Hamburgo e São Leopoldo, pertencentes à região metropolitana de Porto Alegre. O texto está organizado em quatro partes. Na primeira, apresentamos o contexto da catástrofe; na segunda, são abordadas as bases legais e os princípios que orientam a oferta da Educação Infantil e afirmam a garantia dos direitos das crianças com absoluta prioridade. A terceira parte apresenta uma breve contextualização sobre como os municípios de Canoas, Novo Hamburgo e São Leopoldo vivenciaram a realidade das enchentes e buscaram estratégias para diminuir as difíceis circunstâncias que o evento causou para o atendimento educacional nos territórios. À guisa de conclusão, a quarta parte reflete sobre a necessidade de considerar, nos planejamentos dos municípios e das escolas, ações de enfrentamento a uma catástrofe, a fim de garantir o direito das

crianças de serem acolhidas em um “bom lugar”¹ para elas, considerando as especificidades das infâncias.

Com muitos espaços escolares sendo utilizados como abrigos e outros comprometidos em sua estrutura, o atendimento às crianças foi interrompido em todas as escolas. As casas das crianças e de muitos profissionais da educação foram atingidas pelas águas, além do transporte que, em muitas regiões, foi interrompido, impossibilitando o deslocamento de pessoas e a reposição de alimentos. Diante da gravidade da situação, o poder público e a sociedade civil precisaram tomar medidas para o acolhimento das comunidades atingidas através da reorganização de espaços para receber as famílias e as crianças, sobretudo as socialmente vulnerabilizadas, que sofreram de forma mais grave os impactos ambientais e sociais dos alagamentos.

Considerando os direitos de bebês e crianças pequenas e as questões legais e pedagógicas que “suleiam”² suas garantias, este texto propõe-se a refletir sobre qual lugar têm as crianças num momento de catástrofe, compreendendo que seu desenvolvimento possui especificidades que devem ser garantidas pela sociedade para que vivam suas infâncias de forma plena. Reafirmamos a importância da Educação Infantil – direito de todas as crianças – como uma forma de garantir sentido e proteção à vida.

¹ A escola de educação infantil é “um bom lugar para as crianças viverem suas infâncias” (Dahlberg; Moss; Pence, 2019). Essa concepção sobre as instituições dedicadas à primeira infância considera a criança como um sujeito do presente, do aqui e agora, como pessoa que já é no exato momento da sua vida e sustenta-se na ideia de que as crianças e as infâncias são únicas e plurais.

² Optamos pelo termo “suleiam”, que vem de *sulear*, utilizado para problematizar o termo “nortear” e para dar visibilidade ao ponto de vista do sul. O verbo *sulear* se opõe à lógica que apresenta o norte como referência universal e foi criado por Marcio D’Oliveira Campos e utilizado por Paulo Freire, vinculando-o a outro verbo, *esperançar*.

Princípios legais e concepções que sustentam o atendimento às crianças com absoluta prioridade

O Brasil possui um conjunto de normas legais para a proteção dos direitos de crianças e adolescentes. A Constituição Federal (CF, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e o Marco Legal da Primeira Infância (2016) definem as crianças como prioridade absoluta nas políticas governamentais. Como direitos humanos, os direitos das crianças não podem ser relativizados, pois são prerrogativas que fundamentam a dignidade humana e a sociedade democrática.

O documento Orientações sobre acolher, cuidar e brincar nos locais que abrigam bebês e crianças durante a situação de calamidade pública decorrente da crise climática - RS/2024, elaborado pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil, Fórum Gaúcho de Educação Infantil e Fóruns Regionais de Educação Infantil do RS, afirma que:

Os bebês e as crianças, como os mais vulneráveis, merecem atenção especial. A crise climática afeta-os de maneira desproporcional, com potencial de impacto duradouro em seus desenvolvimentos, uma vez que situações dramáticas vividas no período da infância podem repercutir ao longo da vida (MIEIB; FGEL, 2024, p. 1).

Os impactos da catástrofe hidroclimática e socioambiental no RS nos mostram que, se não garantirmos hoje os direitos das crianças, não haverá futuro social e economicamente sustentável para todos nós. Por conta disso, Brusius e Flores alertam que o direito à educação escolar também foi afetado:

Há mais de um mês, muitas crianças, adolescentes, jovens e adultos estão sem acesso à escola, seja porque estão fora do seu território de origem, seja porque aquele equipamento está sem condições de funcionamento, gerando-se um contexto de interrupção do acesso à educação, atingindo de forma multidimensional as camadas mais vulneráveis da sociedade (Brusius; Flores, 2024, p. 1).

As crianças têm direito à natureza e a um meio ambiente saudável e é dever do poder público e da coletividade conservá-lo para as presentes e futuras gerações (Brasil, 1988, art. 225). Há que se defender, cuidar e recuperar os ambientes naturais, adaptando as cidades e protegendo as crianças, com prioridade absoluta, no caso de eventos extremos, como enchentes, ondas de calor ou secas.

Sabemos que as consequências da crise vivida no Rio Grande do Sul não são causadas por fatores naturais, mas trata-se de uma:

Tragédia anunciada e desdenhada pelos setores da sociedade que ignoram as relações existentes entre a devastação que está em curso e o estilo de viver capitalista, urbano e industrial. O alerta dizia da necessidade de diminuir a emissão de gases tóxicos produzidos pela indústria, frear o desmatamento, proteger as áreas naturais, cuidar dos oceanos e rios. Isso, na prática, significaria apostar numa economia limpa, evitar combustíveis fósseis, reduzir consumo; educar para uma vida simples, com menos bens materiais; reutilizar o que já foi fabricado, reciclar” (Tiriba; Assis, 2024, p. 3).

O Projeto de Lei 2225/2024, que propõe a criação do Marco Legal Criança e Natureza, apresenta diretrizes para a implementação de políticas públicas que efetivem o direito à natureza, a ser materializado no dia a dia das crianças: no ar que respiram, na água que bebem, nos alimentos que comem, na fauna e na flora das escolas e das cidades, para que possam se desenvolver com saúde e construir um vínculo afetivo com os ambientes naturais (PL 2225/2024). A relação das crianças com a natureza contribui para o desenvolvimento de uma infância saudável e para o bem-estar integral, assim como refere o Parecer CNE/CEB Nº 20/2009, que revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil:

Experiências que promovam o envolvimento da criança com o meio ambiente e a conservação da natureza e a ajudem a elaborar conhecimentos, por exemplo, de plantas e animais, devem fazer parte do cotidiano da unidade de Educação Infantil (Brasil, 2009a, p. 16).

Esta orientação determina que as políticas públicas direcionadas para as infâncias considerem práticas pedagógicas com vivências em meio à natureza e estruturadas a partir do entendimento e do respeito às características das comunidades locais, que dialogam com a preservação do meio ambiente. Tiriba e Assis (2024) alertam que o enfrentamento à crise climática passa pela reconstrução das cidades numa perspectiva biocêntrica, que considera os humanos em relação com outros seres que compõem a natureza viva da qual somos parte.

Flores, Brusius e Santos (2018) explicitam as articulações pedagógicas que consideram as crianças de zero a dez anos como sujeitos centrais no processo curricular, ou seja, é para elas e com elas que o planejamento precisa acontecer e se desenvolver, considerando suas linguagens e modos próprios de se expressar e aprender (Brusius; Cândido; Gomes, 2020). Os princípios éticos, políticos e estéticos, enunciados pelas DCNEI de 2009, precisam se materializar em práticas pedagógicas que têm como eixos fundantes as interações e a brincadeira. Tais princípios são basilares para a garantia do cumprimento da função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil e para a oferta de condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais.

Entendendo o contexto da catástrofe em cada um dos municípios

A seguir, apresentamos três relatos sobre os contextos vividos em cada um dos municípios, Canoas, Novo Hamburgo e São Leopoldo, durante o período das enchentes, assim como as dificuldades e as ações que foram realizadas para continuar ofertando o atendimento a bebês e crianças em situação de abrigamento.

O atendimento aos bebês e às crianças no município de Canoas

O município de Canoas faz parte da região metropolitana de Porto Alegre, distante 19 km da capital, com área de 130.789km² e população de 347.657 habitantes, sendo que 21.402 são crianças entre zero e cinco anos de idade (IBGE, 2022). O território municipal é dividido em quadrantes e o lado oeste da cidade foi completamente atingido pela enchente de maio de 2024, abrangendo os bairros Rio Branco, Fátima, Mato Grande, Central Park, Cinco Colônias, Harmonia, Mathias Velho e São Luís.

As aulas da Rede Municipal de Ensino de Canoas (RME/Canoas) foram suspensas no dia 02/05/2024, quando a previsão de chuvas intensas se confirmou. As águas invadiram a cidade rapidamente, o que culminou na evacuação imediata dos bairros atingidos. A RME/Canoas é composta por 39 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e 45 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF). Das 39 EMEI, 19 foram completamente atingidas e perderam mobiliário, materiais e documentações. Todas estas escolas afetadas atendem crianças de zero a cinco anos.

Em 06/05/2024 foi publicado o Decreto nº 176/2024 que “Declara Situação de Anormalidade – Estado de Calamidade Pública – nas áreas do Município afetadas pelo evento adverso Chuvas Intensas – COBRADE 1.3.2.1.4, conforme Portaria nº 260/2022 – MDR”. Tal ato oficializou o início de ações de mobilização de voluntários e de abrigamento de munícipes. De acordo com este Decreto, 52% do território municipal ficaram submersos, atingindo 80 mil residências e 180 mil habitantes.

Durante o período de suspensão das aulas, a Secretaria Municipal de Educação de Canoas (SME/Canoas), através das diretorias e unidades, equipes de gestores escolares e professores, manteve a busca ativa³ das crianças, oferecendo suporte a elas e aos

³ A busca ativa escolar tem por objetivo identificar crianças e adolescentes em idade escolar que não estejam matriculados e frequentando a escola regularmente.

familiares. Nos abrigos, foi organizado um cardápio balanceado, garantindo alimentação saudável e de qualidade para crianças e adultos que estavam sendo amparados.

De um total de 22 EMEF do lado leste, 17 foram utilizadas como pontos de acolhimento para pessoas desabrigadas. Ainda, 4 EMEI foram usadas como abrigo, sendo uma para socorristas e três para municípios e, também, como abrigo de mulheres e crianças em situação de vulnerabilidade e famílias atípicas⁴. A abertura de escolas voltadas para o abrigamento exclusivo a esse público buscou atender com atenção e cuidado às crianças nesse momento de catástrofe.

Grande parte das crianças ficou em abrigos organizados pela prefeitura e pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) e outra parte foi acolhida nas casas de parentes e amigos. Nas escolas, formaram-se equipes de voluntários e servidores que ofertavam conforto aos adultos e buscavam, através de atividades diversas como contação de histórias, brincadeiras de roda, música, oficina de brinquedos e brincadeiras, acalantar as crianças em situação de abrigamento, levando um pouco de esperança e tentando amenizar os impactos da situação traumática que estavam vivendo.

As equipes diretivas das EMEI do lado oeste da cidade organizaram, durante o período de suspensão do atendimento, distribuições de brinquedos para as crianças matriculadas nas escolas atingidas, como uma forma de oportunizar o brincar para bebês e crianças pequenas, além do reencontro dos professores com as famílias.

Os abrigos iniciaram o movimento de desmobilização em junho de 2024, quando as águas já estavam drenadas e teve início o trabalho de limpeza e reconstrução. Em 12/06/2024, reabriram

Está ligada à garantia do direito à educação, à prevenção do abandono escolar, à promoção da permanência, à inclusão social e ao desenvolvimento educacional e humano de crianças e adolescentes. <https://buscaativaescolar.org.br/>

⁴ Famílias atípicas é um termo que se refere a mães, pais, educadores ou outros responsáveis que cuidam de crianças e pessoas neurodivergentes, com alguma deficiência física ou intelectual ou doença rara.

dezoito EMEI do lado leste, retomando o atendimento de 2399 crianças de zero a cinco anos. Em setembro de 2024, o panorama já era de quase normalidade no atendimento. Apenas duas EMEI ainda estavam sendo reformadas ou reconstruídas e com a expectativa de retomada do atendimento.

A Diretoria da Educação Infantil da SME/Canoas realizou o acolhimento de todas as escolas para pensar coletivamente no retorno das crianças e equipes docentes aos espaços escolares. Houve também a articulação com o Programa Primeira Infância Melhor (PIM), que disponibilizou um livro que aborda, de maneira lúdica e sensível, a escuta dos relatos das crianças que, em muitas ocasiões, foram resgatadas de suas casas por barcos e helicópteros. Não podemos esquecer que muitos professores foram igualmente atingidos e, no momento de retomada, tiveram que oferecer amparo, mas também ser amparados em suas necessidades físicas e em seus sentimentos.

Entendemos que a função e a identidade da escola pública como um espaço de garantia de direitos e de proteção às crianças, em corresponsabilização com as famílias, se concretizaram no momento de calamidade, uma vez que as escolas figuraram como um lugar seguro e de confiança da população.

O atendimento aos bebês e às crianças no município de Novo Hamburgo

O município de Novo Hamburgo está localizado na região metropolitana de Porto Alegre, a 42 km da capital, com área territorial de 222,536 km². A população total da cidade é de 227.646 habitantes, sendo que 13.999 são crianças entre zero e cinco anos de idade (IBGE, 2022).

Durante o período de calamidade causada pelas enchentes, muitas famílias precisaram buscar abrigo nas casas de parentes ou conhecidos, ou em abrigos. Cerca de 32 mil pessoas foram impactadas e 6,9 mil pessoas desabrigadas foram acolhidas em pelo menos 20 abrigos distribuídos pela cidade. Nos primeiros dias, as

ações realizadas nos abrigos envolveram atendimentos de saúde, higiene, alimentação e assistência, além do movimento intenso de recebimento e entrega de doações às pessoas desabrigadas, que chegavam ao mesmo tempo, separadas de seus familiares, sem roupas e alimento, doentes e feridas, numa situação de grande vulnerabilidade. Os brinquedos e materiais que chegavam como doação foram entregues às crianças, que ocupavam os mesmos colchões em que elas e suas famílias dormiam, faziam as refeições e guardavam seus pertences.

A interrupção do atendimento a crianças e estudantes nas escolas municipais teve início em 02/05/2024, amparada pelos Decretos Municipais nº 11249/2024 e nº 11261/2024. Composta por 91 escolas e 5 espaços pedagógicos, a Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo (RME/NH) teve 11 escolas que foram inundadas ou danificadas de forma parcial ou total e 80 escolas que não sofreram diretamente com os alagamentos. Das escolas atingidas, 5 atendem turmas de pré-escola e de ensino fundamental e 6 escolas atendem turmas de creche e pré-escola. Em 2024, são atendidas 8272 crianças na Educação Infantil, sendo 3858 crianças na Creche e 4414 crianças na Pré-escola⁵. Durante o período de abrigamento, ações de busca ativa foram realizadas para acompanhar as crianças e apoiar as famílias no que fosse possível. Em 22/05/2024, ocorreu o retorno das atividades escolares nas 80 escolas com condições de atendimento e em espaços alternativos nos bairros (escolas estaduais, igrejas), organizados para receber as crianças e os estudantes das 11 escolas temporariamente impossibilitadas de atender.

Mas muitas crianças não puderam retornar à sua escola de origem ou ao espaço alternativo de atendimento, pois estavam em situação de abrigamento em diversos locais da cidade ou em outros municípios. Muitas perderam seus brinquedos, suas roupas, suas casas, o contato com vizinhos e familiares, seus animais de

⁵ De acordo com dados fornecidos pelo Setor de Gestão Escolar da Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo (SMED/NH).

estimação. Sabemos que os sentimentos de medo e insegurança causados por tantas mudanças geram consequências na vida das crianças. Por isso, a retomada de rotinas de cuidado e de proximidade com as pessoas do círculo afetivo das crianças permitiu que elas tivessem suas necessidades atendidas, tanto as que se referem aos cuidados pessoais e corporais quanto as necessidades emocionais, de estabelecer relações, brincar, conviver. Foram criados espaços recreativos em salas, ginásios ou em escolas próximas aos abrigos, organizados com os materiais e brinquedos que os professores e voluntários selecionaram entre as doações. O atendimento foi realizado por assessores pedagógicos da SMED/NH, pessoas voluntárias da comunidade e professores da RME/NH, num viés de promoção de vínculo, bem-estar e proteção das crianças abrigadas.

Observamos que a possibilidade das crianças se encontrarem e brincarem juntas foi importante para que se sentissem confiantes, pois como pertencem às mesmas comunidades, muitas delas são irmãs, primas, vizinhas, amigas. Na organização dos espaços, também foi preciso considerar as particularidades das brincadeiras dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças um pouco maiores que, por vezes, brincavam juntas, outras vezes, formavam pequenos grupos com crianças de mesma idade ou, ainda, preferiam a sozinha e o aconchego de deitar para chupar bico, folhear um livro, ninar uma boneca, receber um carinho no cabelo.

Sabemos que o cuidado dos adultos em relação aos bebês e crianças significa estar disponível às suas necessidades e priorizar a atenção aos aspectos da vida cotidiana que garantem bem-estar e segurança emocional. Por isso, procurou-se estabelecer uma organização em que os mesmos adultos ficassem responsáveis pelos espaços recreativos. Também foi preciso limitar o número e a circulação de pessoas que se ofereciam para fazer atendimento voluntário às crianças, porém sem estabelecer um vínculo com continuidade. Com isso, percebemos que elas mostraram-se mais tranquilas em interagir com o ambiente e dispostas a brincar com as outras crianças e também com os adultos.

Oportunizar momentos de brincadeira e movimento em espaços ao ar livre também foi um grande desafio. Com muitos dias chuvosos e frios, brincar do lado de fora significava mais roupas e calçados molhados e dificuldade em secá-los, por falta de estrutura para essa demanda nos abrigos. No entanto, acreditamos que brincar todos os dias em espaços externos e em contato com a natureza é um direito vital das crianças. Por isso, em alguns abrigos, quando o tempo permitiu, as crianças foram acompanhadas pelos adultos – professores, voluntários e familiares disponíveis, em passeios a pé pelas ruas próximas, em brincadeiras de roda e jogos no pátio ou na construção de cabanas feitas com tecidos presos por grampos de roupa.

Além dos aspectos relatados, outros tantos se entrelaçaram no cotidiano vivido pelas crianças nos espaços de abrigamento, tais como a dificuldade em garantir a oferta diária de alimentação saudável e variada, a atenção individualizada nos cuidados com a saúde, o apoio às necessidades particulares das famílias e o atendimento às necessidades específicas de meninas e meninos com deficiência. Apesar das adversidades, buscamos a criação de espaços seguros para que todas as crianças pudessem brincar e se sentir acolhidas.

O atendimento aos bebês e às crianças no município de São Leopoldo

São Leopoldo está situada entre a capital e a serra gaúcha, distante 34 km de Porto Alegre, com um território de 103 km² e população de 217.409 habitantes, sendo que 15.102 são crianças entre zero e cinco anos de idade (IBGE, 2022). No território leopoldense, “o volume do Rio dos Sinos atingiu a marca histórica de 8,20m, às 05h30 do dia 04 de maio, causando o transbordamento da capacidade do Sistema de Contenção de Cheias – Diques – e consequente dano ao sistema”⁶. Segundo notícia publicada em

⁶ Informações disponíveis em <https://encurtador.com.br/0dJ5n>.

10/05/2024 no site oficial do Município, mais de 180 mil moradores foram diretamente afetados e mais de 12 mil pessoas ficaram desabrigadas, sendo acolhidas em 88 abrigos na cidade, além de outros 22 abrigos em outras cidades da região.

As áreas mais atingidas da cidade foram as regiões nordeste, norte, oeste e parte da leste e, conseqüentemente, também as escolas situadas nestas regiões. Diante da gravidade da situação, o Conselho Municipal de Educação de São Leopoldo (CME/SL) emitiu o Parecer CME/SL nº 11/2024 que estabelece as orientações para a reorganização do calendário escolar para o ano letivo de 2024. No que se refere ao diagnóstico, este documento assinala:

No Sistema Municipal de Ensino de São Leopoldo (SME/SL), através dos dados levantados pelo Conselho Municipal de Educação (CME/SL), temos onze (11) escolas municipais de ensino fundamental, sete (07) escolas municipais de educação infantil e vinte e oito (28) escolas privadas de educação infantil que foram atingidas (totalmente ou parcialmente) pela enchente acima descrita. Ainda, no SME/SL vinte (20) escolas, entre municipais e privadas, tornaram-se abrigos temporários para a população e animais desabrigados. Contudo, escolas do Sistema Estadual de Ensino, públicas estaduais e privadas, também foram atingidas (chegando a um total de 60 escolas na cidade) e outras transformadas em abrigos, assim como a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), a Faculdades EST e outros locais privados, como associações de bairro, empresas privadas, Centros Tradicionalistas, sedes religiosas e sociedades recreativas e esportivas (CME/MD nº 11/2024, p. 1)⁷.

Assim, bebês e crianças foram com seus familiares para os locais de abrigamento e, com isso, foi preciso organizar o espaço para atender as especificidades das crianças. Os maiores abrigos da cidade (Centro de Eventos, Escola Municipal Maria Gusmão Brito, Bigornão e Unisinos) organizaram revezamento de profissionais da educação, saúde e assistência para a oferta de propostas voltadas para a primeira infância. Essa necessidade, que precisou ser pensada de forma imediata e acolhedora, teve o intuito principal de minimizar o período em que as crianças ficavam ociosas, com

⁷ Disponível em: <https://conselhomunicipaleducaosaosl.blogspot.com/>.

contação de histórias, músicas, danças, teatros, pinturas. Além da escuta sensível e do olhar atento às manifestações das crianças no sentido de identificar possíveis violações de direitos.

O acolhimento aos bebês e crianças foi de grande valia, proporcionando acalento e constituindo momentos ímpares de cumplicidade, descobertas e afeto, oportunizados por indivíduos de diferentes partes da cidade, região e estados, que traziam suas expertises e muita solidariedade para compartilhar.

Com o estado de calamidade sendo minimizado, começou a organização para o retorno das atividades letivas, para que as crianças, ao retornarem às suas casas, pudessem acessar suas escolas de origem ou serem transferidas para outra escola, no caso de mudança de região da cidade. O retorno ocorreu de forma gradativa e considerando a totalidade da comunidade escolar, pois todos os segmentos foram atingidos de maneira direta ou indireta, o que causou, além das perdas materiais, a necessidade de dar atenção ao estado emocional desses profissionais e familiares.

A partir das orientações do Parecer CME/MD nº 11/2024, a Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo (SMED/SL) elaborou o Plano de Ação e os diferentes calendários para o retorno gradual das atividades letivas, iniciando pelas escolas não atingidas (que totalizaram 19 escolas); as escolas que serviram como locais de abrigo (13 escolas); e, por fim, e progressivamente, as 18 escolas municipais e as 28 escolas privadas/conveniadas, conforme foram concluídas as reformas e manutenções necessárias, apontadas pela equipe técnica que vistoriou e emitiu laudo técnico para cada local, de modo que a segurança dos prédios escolares fosse garantida.

Cabe destacar que a EMEI Brinco de Princesa, situada no Bairro Vicentina, foi a primeira escola atingida, em 29/04/2024, e uma das últimas que retornou ao atendimento de mais de 100 crianças de zero a cinco anos, em 26/08/2024. Esta escola permaneceu fechada por 117 dias, com perda total de seu mobiliário e materiais, porém com a estrutura do prédio preservada. Praticamente 95% das famílias foram diretamente

atingidos e 50% do segmento de trabalhadores docentes e não docentes. As crianças desta instituição, desde o início da calamidade, foram mapeadas pelos professores, que buscaram saber onde elas estavam, e foram acompanhadas em sua maioria pelos mesmos profissionais, até o retorno à escola. Essa ação oportunizou momentos de encontro, de doação de mantimentos, roupas, brinquedos e muito afeto e união, para uma reconstrução conjunta da comunidade.

As situações ocorridas nesta e em outras escolas da cidade, assim como o retorno gradual aos espaços escolares, foram acompanhadas pelo Conselho de Educação, que visitou as escolas e esteve à disposição para pensar estratégias conjuntas para o momento. Por mais que o período tenha sido delicado para todos, fez-se necessário garantir o pleno funcionamento das escolas, com a maior brevidade possível. Além disso, o CME/SL participou de momentos coletivos de discussões e escutas com a SMED/SL, equipes diretivas das escolas, o Ministério Público e o Sindicato das Professoras e dos Professores de São Leopoldo (CEPROL), a fim de pensar no retorno às atividades de forma qualificada, respeitosa e baseada no diálogo.

Conclusão

Neste artigo nos propomos a refletir sobre qual lugar têm os bebês e as crianças num momento de catástrofe, compreendendo que o desenvolvimento da infância ainda na tenra idade possui especificidades que precisam ser garantidas pela sociedade. As questões que levantamos acerca das normativas legais e pedagógicas, a função e a identidade da escola de Educação Infantil, a qualidade dos locais de abrigo, a responsabilidade das gestões municipais, as ações da sociedade civil e o papel dos Conselhos Municipais mostraram que, para a garantia dos direitos das crianças, é necessário um conjunto de ações articuladas que tenham uma ampla abrangência na sociedade.

Este conjunto de ações tem na instituição escolar uma referência porque é nela que a sociedade organiza o primeiro espaço de educação coletiva fora do contexto familiar. E, nesta catástrofe, a escola torna-se um símbolo de reconstrução, acolhimento, valores civilizatórios, democráticos e de afirmação da vida para tantas crianças que viram suas memórias serem levadas com as águas. A escola que abriga é a mesma que tem o poder de transformar e conscientizar sobre a conexão que nós, seres humanos, temos uns com os outros e com toda a vida do planeta.

Desse modo, afirmamos que há necessidade de considerar, nos planejamentos dos municípios e das escolas, ações de enfrentamento a uma catástrofe, a fim de garantir o direito das crianças de serem acolhidas em um “bom lugar” para elas, considerando as especificidades das infâncias.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº**

5/2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009b.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 2.225, de 6 de junho de 2024**. Dispõe sobre princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a efetivação do direito de crianças e adolescentes à Natureza com absoluta prioridade e altera a Lei nº 6.938, de 31 de agosto 1981; a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); a Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001 (Estatuto da Cidade), e a Lei nº 12.187, de 29 de dezembro de 2009. Brasília: Câmara dos Deputados, 2024. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2446685&filename=Avulso%20PL%202225/2024. Acesso em: 20 out. 2024.

BRUSIUS, Ariete; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. **Por que e como as enchentes no RS afetam o direito à educação Infantil**. Programa de Extensão Universitária Educação Infantil na Roda. Boletim (In)formativo n.º 65, Faculdade de Educação da UFRGS, mai. 2024. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/einaroda/confira-disponivel-boletim-n65/>

BRUSIUS, Ariete; GOMES, Regina Gabriela; CÂNDIDO, Vivian. **Possibilidades para a educação infantil em tempos de distanciamento**. Programa de Extensão Universitária Educação Infantil na Roda. Boletim (In)formativo n.º 17, Faculdade de Educação da UFRGS, nov. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2016/11/BOLETIM-17-1.pdf>

CANOAS. **Decreto nº 176, de 06 de maio de 2024**. Declara Situação de Anormalidade - ESTADO DE CALAMIDADE PÚBLICA - nas áreas do Município afetadas pelo evento adverso Chuvas Intensas - COBRADE 1.3.2.1.4, conforme Portaria nº 260/2022 - MDR. Canoas, 06 de maio de 2024.

DAHLBERG, G; MOSS, P; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Penso, 2019.

FLORES, Maria Luiza R.; BRUSIUS, Ariete; SANTOS, Claudéria dos. Expansão da pré-escola em instituições com oferta de ensino fundamental: reafirmando o direito das crianças à qualidade. **Revista Zero-a-Seis** (UFSC) v. 20, nº 38, p. 339-359, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/novo-hamburgo.html> Acesso em: 2 setembro 2024

MOVIMENTO INTERFÓRUMS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL. Fórum Gaúcho de Educação Infantil. **Orientações sobre acolher, cuidar e brincar nos locais que abrigam bebês e crianças durante a situação de calamidade pública decorrente da crise climática - RS/ 2024**. MIEIB/ FGEl, 2024. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2024/06/ORIENTACOES-SOBRE-ACOLHER-CUIDAR-E-BRINCAR-NOS-LOCAIS-QUE-ABRIGAM-BEBES-E-CRIANCAS.pdf>

NOVO HAMBURGO. **Decreto nº 11.249 de 2 de maio de 2024**. Declara situação de emergência no território do Município de Novo Hamburgo em razão de CHUVAS INTENSAS - COBRADÉ 13.2.1.4.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Saúde. Divisão da Primeira Infância - Primeira Infância Melhor - PIM. **Atenção à saúde emocional de crianças afetadas por situações de emergência**. Rio Grande do Sul, 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13a-5SRKpSLQmeecxTXFLR4I0P8a1rtn7/view>. Acesso em: 24 agosto 2024.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Saúde. Rede Estadual Primeira Infância do RS. Primeira Infância Melhor. Zelo

Consultoria em Educação e Desenvolvimento Infantil.
Organização Mundial para a Educação Pré-escolar em Novo
Hamburgo. **Pontos-chave para o cuidado aos bebês e suas
famílias nos abrigos temporários.** Porto Alegre, 2024.

SANTOS, Eduarda Thais dos. Sulear e esperarçar: a América
Latina não é: ela está sendo. **Revista Brasileira de Educação
Básica, Belo Horizonte – online, Vol. 5, Número Especial Paulo
Freire, set. 2021.** Disponível em: <https://reducacaobasica.com.br/2021/09/13/sulear-e-esperancar-a-america-latina-nao-e-ela-esta-sendo/> Acesso em set. 2024.

SÃO LEOPOLDO. Prefeitura Municipal. **Decreto nº 10.744**, de 03
de maio de 2024. Declara estado de calamidade pública no
Município de São Leopoldo pelo evento adverso Chuvas Intensas
- COBRADE 1.3.2.1.4, conforme Portaria nº 260/2022 do Ministério
de Desenvolvimento Regional. São Leopoldo, 2024.

TIRIBA, Léa; ABRANTES, Frederika de A. (Sobre)viver e
educar nas cidades: apontamentos pós-tragédia ambiental
no sul brasileiro. In: AZEVEDO, G. A. N.; MATIELLO, A M.;
SILVA, R. C. (Orgs.). **O habitar das infâncias e juventudes:
territorialidades em rede.** Rio de Janeiro: Editora Paisagens
Híbridas, 2024.

8. EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE EMERGÊNCIA CLIMÁTICA: DESAFIOS ENFRENTADOS EM MUNICÍPIOS DA SERRA GAÚCHA

Denise Madeira de Castro e Silva
Luiz Cristiano Souza dos Santos

Reminiscências

A enchente de 1941. Entrava-se de barco pelo corredor da velha casa de cômodos onde eu morava. Tínhamos assim um rio só para nós. Um rio de portas a dentro. Que dias aqueles! E de noite não era preciso sonhar: pois não andava um barco de verdade assombrando os corredores? Foi também a época em que era absolutamente desnecessário fazer poemas.

Mário Quintana

Introdução

A época, em que era absolutamente desnecessário fazer poemas, se repetiu. Trata-se de maio de 2024, que ficará na memória dos gaúchos e de muitos brasileiros, como a pior enchente enfrentada em nosso estado. Após vários dias de chuvas intensas, o transbordamento de rios e lagoas, vidas perdidas, prejuízos incontáveis de ordem social e econômica, o recomeço urgia. Depois de insondáveis sofrimentos, assim como o sol voltava a brilhar, nossas vidas precisavam continuar trilhando ou inventando caminhos, mesmo que ainda perplexos com toda a destruição ocasionada.

Estes dias de sofrimento humano nos fizeram perceber o quanto somos vulneráveis, como necessitamos de ajuda solidária para termos força de enxugar nossas lágrimas e coragem para reconstruir nossas vidas e da importância de intervenções políticas preventivas e de cuidado com o meio ambiente. Para Martucelli

(2017), nas sociedades contemporâneas, é imprescindível que a vulnerabilidade seja vista de forma ética e política, especialmente em contextos de crise e riscos ambientais.

Assim, a ecologia e a concepção de catástrofe ambiental são fundamentais para novas compreensões sobre a vulnerabilidade. Ideias que envolvem a sociedade de risco, o princípio da responsabilidade e a precariedade da vida promovem uma perspectiva mais modesta sobre a capacidade de controle que temos sobre o meio ambiente e a própria vulnerabilidade (Martucelli, 2017). Para o autor: “Sobre esta toma de conciencia de las limitaciones humanas se impone un nuevo imaginario colectivo que subraya la necesidad de ‘cuidar’, ‘acompañar’, ‘reparar’ los daños” (Martucelli, 2017, p. 130).

O presente capítulo pretende realizar uma análise dos efeitos da catástrofe socioambiental ocorrida em maio de 2024 no estado do Rio Grande do Sul (RS) no direito à educação infantil (EI) em um conjunto de municípios da serra gaúcha, com foco nas redes municipais de ensino. Em muitas regiões vulneráveis, as enchentes tiveram consequências não apenas para a infraestrutura física, mas também para o acesso e a qualidade da educação infantil. Assim, foi realizada uma pesquisa qualitativa (Bodgan; Bicklen, 1994) na qual foi usado como instrumento principal a análise documental (Cellard, 2008) referente aos municípios da amostra: Canela, Caxias do Sul, Garibaldi e Gramado. Foi possível constatar que um currículo que busque atender às emergências climáticas ainda necessita fazer parte do debate educacional e público nas redes de ensino, como via de garantia do direito à educação.

Metodologia e caracterização dos municípios da amostra

A escolha pelos municípios da amostra se baseou em uma pesquisa realizada pela União Nacional dos Conselhos Municipais da Educação (Unome, 2024), a qual apontou quais regionais sofreram maiores impactos para a realização de aulas durante o período das enchentes, indicando a Serra Gaúcha como uma delas.

Neste sentido, o documento construído pela União dos Dirigentes Municipais de Educação – Rio Grande do Sul (Undime) apontou quais municípios da Serra foram mais atingidos pelas enchentes. Sendo assim, ficaram definidos os municípios de: Canela, Caxias do Sul, Garibaldi e Gramado. Cumpre ressaltar que toda a região foi fortemente afetada por inundações, deslizamentos de encostas, rompimento de barragens, estradas bloqueadas e, em algumas localidades, desabastecimento de água. Com isso, algum prejuízo para o acesso e permanência das crianças nas escolas pode ter ocorrido em outros municípios. Mas, dado o escopo deste trabalho, optou-se por priorizar os municípios anteriormente citados.

Para realizar a análise dos efeitos das enchentes nos municípios da amostra, a pesquisa qualitativa (Bodgan; Biklen, 1994) foi organizada em três etapas. A primeira etapa da pesquisa foi a produção de uma tabela com dados¹ focados na educação infantil, tendo como base as pesquisas realizadas pela Uncme (2024) e pela Undime (2024) e enviadas para o preenchimento aos setores pedagógicos das secretarias de educação, via e-mail.

A segunda etapa da pesquisa foi a análise documental (Cellard, 2008) dos decretos números: 10.206/24 (Canela, 2024a), 10.210/24 (Canela, 2024b), 1759/24 (Gramado, 2024a), 1760/24 (Gramado, 2024b) e 23098/24 (Caxias do Sul, 2024) exarados na época da ocorrência das enchentes e, ainda, o Relatório de Estágio Pós-Doutoral (Zanette, 2024).

A terceira etapa da pesquisa foi a análise das respostas de um questionário *Google Forms* enviado aos setores pedagógicos das redes, via e-mail. Também foram solicitadas informações complementares às redes, via contato telefônico e *WhatsApp*, para as quais houve a sugestão de acompanhamento de live no *YouTube*, realizada pelo município de Caxias do Sul. Os dados das três etapas

¹ Cumpre ressaltar que os dados apresentados na tabela 1 referem-se exclusivamente a respeito das redes municipais. As escolas de educação infantil pertencentes ao setor privado que têm convênio ou que vendem vagas aos municípios da amostra não fizeram parte da composição dos dados.

da pesquisa foram triangulados (André, 2013), possibilitando as análises disponibilizadas na próxima seção.

Desse modo, nesta seção, apresentaremos uma breve caracterização dos municípios participantes da pesquisa que compõem a região conhecida como Serra Gaúcha, situada a pouco mais de 120 quilômetros da capital Porto Alegre, no RS. Atualmente, a Serra Gaúcha é composta por 45 municípios, os quais se organizam em três regiões: Hortênsias; Uva e Vinho; Campos de Cima da Serra.

Vale ainda ressaltar algumas características dos municípios objetos da presente pesquisa, que compreendem as regiões: Hortênsias e Uva e Vinho. Inicialmente, destaca-se a cidade de Canela, localizada no nordeste do Estado do RS, estando a 123 quilômetros da capital Porto Alegre. Segundo dados levantados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2022), a cidade possui uma área territorial de 235.002 km² e conta com uma população de 48.946 habitantes. Economicamente se desenvolve por meio do turismo, sendo que em 2023 foi consagrada como a capital nacional dos parques temáticos. Possui um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,748 e o PIB *per capita* é de R\$ 34.711,89, conforme levantamento feito pelo IBGE (2021), evidenciando que os trabalhadores locais ganham em média dois salários mínimos. Ademais, o município conta com o total de 23 escolas públicas, sendo que nove são da etapa da educação infantil, contemplando creche e pré-escola (IBGE/Cidades/Canela, 2024).

Caxias do Sul é uma cidade que também está situada no nordeste do estado do RS, estando a 125,9 quilômetros da capital Porto Alegre. De acordo com a coleta de dados do IBGE (2022), sua área territorial é de 1.652.320 km², sua população estimada é de 463.501 habitantes. A população economicamente ativa concentra suas atividades no comércio e no setor metal mecânico, conhecido polo da região. A cidade possui IDHM de 0,782, considerado alto, e o PIB *per capita* é de R\$60.506,95, ou seja, 3,5 salários mínimos por pessoa. O município conta com 83 escolas públicas dedicadas à etapa da educação infantil. (IBGE/Cidades/Caxias do Sul, 2024).

Garibaldi, cidade localizada a 105 quilômetros da capital Porto Alegre, é um município com características peculiares, colonizada por imigrantes italianos, é conhecida como a terra do espumante, pois a economia local gira em torno dessa industrialização que é referência em todo o país. A cidade conta com uma área territorial de 164,492 km², a população é de 34.335 habitantes, sendo que o PIB *per capita* é de R\$ 83.756,02 (IBGE, 2021) e o IDHM de 0,786. Segundo o IBGE (2010), as pessoas ganham em média 5 salários mínimos. A educação pública municipal é composta por 14 escolas, sendo que destas seis escolas são de educação infantil, as quais atendem 536 crianças (IBGE/Cidades/Garibaldi, 2024).

Localizada na encosta inferior da região sul do país, no RS, a cidade de Gramado encontra-se a 115 quilômetros da capital gaúcha. A área territorial da cidade é de 239,341 km², sendo que a população conta com 40.134 habitantes, o PIB *per capita* é de R\$ 72.103,34 e o IDHM de 0,764, e a média é de 4 salários mínimos por pessoa, dados coletados do IBGE (2021). No contexto público educacional, a cidade conta com um total de 29 escolas públicas, sendo 19 de educação infantil que atendem crianças da etapa creche e pré-escola (IBGE/Cidades/Gramado, 2024).

Análises dos efeitos das enchentes nos municípios da amostra

Assegurar condições de acesso e permanência pode impulsionar significativamente a qualidade da escola pública e o direito à educação (Cury, 2007). Estes dias, nos quais estivemos obrigados a ficar confinados devido às consequências das fortes chuvas e algumas crianças sem a possibilidade de frequentar suas turmas de educação infantil, mostrando de forma contumaz a vulnerabilidade humana, nos fizeram refletir sobre quais respostas os sistemas escolares elaboraram para garantir o direito de acesso e permanência com qualidade em tempos de emergências climáticas.

A vulnerabilidade, segundo Martuccelli (2017), é um conceito abrangente que, de forma geral, indica uma exposição a riscos. Ele

considera como base a existência de uma fragilidade, que é inerente à condição humana, sendo, portanto, universal. Dessa maneira, todos os indivíduos podem manifestar alguma forma de vulnerabilidade. No entanto, apesar de sua natureza comum, a vulnerabilidade é sempre uma experiência que se dá em um contexto relacional.

Além disso, Martuccelli (2017) afirma que a globalização acentuou as desigualdades, tornando a vulnerabilidade uma condição recorrente e intransponível, exigindo um reconhecimento mais humano das vítimas. No entanto, ele critica a insensibilidade que emerge da saturação de informações sobre sofrimentos humanos, que não gera ações concretas para a transformação social. Ele propõe que o reconhecimento das vulnerabilidades deve estar vinculado a um projeto político real, que busque combater as desigualdades sociais. A seguir, na tabela 1, apresentamos os dados enviados pelas secretarias de educação dos municípios da amostra.

Tabela 1 - Dados sobre os efeitos das enchentes de maio de 2024 na educação infantil

Município	Nº total de escolas	Nº total de escolas de EI	Nº total de escolas de EI atingidas	Nº total de crianças de EI	Nº de crianças de EI das escolas atingidas	Legislação municipal sobre as enchentes	Nº de escolas que serviram de abrigo
Canela	23	9	0	1.169	0	Decretos 10.206/24 e 10.210/24	0
Caxias do Sul	83	83	1	17.981	210	Decreto 23.098/24	0
Garibaldi	14	6	3	536	320	Em construção	0
Gramado	29	19	0	2.400	0	Decretos 1.759/24 e 1.760/24	1

Fonte: Elaborada pelos autores. Respostas do questionário *Google Forms* e decretos (Canela, 2024a, Canela, 2024b; Caxias do Sul, 2024; Gramado, 2024a, Gramado, 2024b)

No município de Canela, das nove escolas de educação infantil, nenhuma se encontrava em área de risco, portanto não houve instituições afetadas. Da mesma forma, as crianças não foram atingidas, tampouco houve a necessidade de escolas servirem como abrigos. O município determinou o estado de calamidade pública, através do Decreto 10.210/24 (Canela, 2024b). Em face das chuvas intensas e dos eventos climáticos que estavam afetando o Estado do RS, o município instituiu o Decreto 10.206/24 (Canela, 2024a), específico para a suspensão das atividades presenciais nas escolas de educação infantil e ensino fundamental, nos dias 02 e 03 de maio de 2024. No município de Caxias do Sul, das 83 escolas², uma delas foi atingida em sua estrutura física. Por outro lado, 210 crianças foram atingidas pelas enchentes e nenhuma escola necessitou servir de abrigo. Desse modo, em decorrência dos eventos climáticos que assolaram o Estado e, tendo em vista que o município foi atingido em várias localidades, editou-se o Decreto 23.098/24 (Caxias do Sul, 2024) determinando estado de calamidade pública, em virtude do grande volume e das fortes chuvas que iniciaram na tarde do dia 29 de abril de 2024, sendo a tragédia considerada de grande intensidade.

No município de Garibaldi, das seis escolas de educação infantil, três tiveram suas infraestruturas atingidas. Com isso, 320 crianças foram atingidas, mas nenhuma escola serviu de abrigo. Contudo, o município ainda não exarou legislação sobre catástrofes climáticas, justificando que estaria em construção.

No município de Gramado, das 19 escolas de educação infantil, nenhuma se encontrava em área de risco e, portanto, não houve instituições afetadas. Da mesma forma, as crianças não foram atingidas, mas houve a necessidade de uma escola servir como abrigo. Desse modo, editou-se o Decreto nº 1759/2024

² Este número de escolas refere-se às instituições de ensino fundamental que possuem turmas de pré-escola, sendo somente estas as vagas públicas do município para a etapa da educação infantil, conforme apontam estudos (Silva, 2020; Silva, 2022; Silva; Silva, 2023). Isso se dá em virtude de o município ainda não ter criado escolas municipais de educação infantil (Emei).

(Gramado, 2024a), o qual declarou estado de calamidade pública no município de Gramado, tendo em vista que a cidade foi afetada por eventos climáticos e chuvas intensas, ocorridas desde o dia 29 de abril. Haja vista os desastres ambientais ocasionados, o município decretou a suspensão das atividades escolares presenciais na rede municipal de ensino, através do Decreto nº 1760/24 (Gramado, 2024b), no período de 02 a 06 de maio de 2024.

Apenas dois municípios responderam ao questionário *Google Forms*: Canela e Gramado. No questionário, os municípios informaram que não receberam quantidade significativa de crianças oriundas de outras cidades nas redes municipais, haja vista que muitas famílias foram deslocadas de seu lugar de origem no Estado do RS. Dessa forma, não houve aumento no número de crianças nas turmas. Gramado destacou que foram desenvolvidas atividades, durante o mês de maio, que buscavam trabalhar a solidariedade, o acolhimento, a escuta da criança, o apoio às famílias e aos profissionais, durante o período. Já Canela afirmou que não realizaram atividade específica na rede, porque as crianças das famílias atingidas continuaram frequentando a escola, apenas suspendendo as aulas em dois dias. As questões emocionais foram tratadas conforme as necessidades.

O município de Caxias do Sul, por intermédio de contato via *WhatsApp* com a Secretária de Educação Adjunta, informou que realizou um minicurso no dia 06 de agosto de 2024, disponibilizado no *YouTube* no canal Cátedra da Educação Básica, intitulado: Replanejamento Escolar em Tempos de Crises e Calamidades - Situação no RS. Nesta *live*, considerada formação continuada para os docentes da rede municipal e de retomada das aulas, pós-recesso de inverno, a Secretária de Educação Adjunta apresentou detalhes das enchentes ocorridas no município e de como o desabastecimento de água dificultou, para algumas crianças, o retorno para a escola (Zanette, 2024b).

Nesta *live*, sobre o replanejamento escolar, a Secretária Adjunta trouxe reflexões sobre o que priorizar em um currículo emergencial, o que seria mais importante ao ensinar e ao aprender,

sobretudo para a alfabetização com crianças que ainda apresentam defasagens ocasionadas da época da pandemia e, agora, estiveram fora da sala de aula, pelas dificuldades de frequência ocasionadas pelo desabastecimento de água, por ocasião das enchentes.

Também foi disponibilizado para os pesquisadores deste capítulo do livro o relatório de estágio pós-doutoral realizado pela Secretária de Educação Adjunta, o qual trata das defasagens de aprendizagem ocasionadas pela pandemia aos estudantes da rede municipal de Caxias do Sul. Este relatório traça um plano curricular emergencial para situações de inundações, enchentes, vendavais, pandemias.

As estratégias apontadas para um currículo emergencial, neste relatório, podem ser assim resumidas: atividades presenciais ou remotas a depender do contexto da calamidade; produção de vídeos; distribuição de atividades impressas; contação de histórias; reorganização dos tempos e espaços de aprendizagem para além dos muros das escolas; atividades em grupo, integradas e coletivas, rodas de conversa, via *Whatsapp* e *Meet*; atendimento por profissional especializado para dificuldades específicas; docência compartilhada; realização de oficinas temáticas, sequências didáticas, sala de aula invertida, reagrupamentos; planejamento de atividades orais e escritas para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais (Zanette, 2024a).

Os dados indicam que o município de Garibaldi foi o mais afetado da amostra, tanto em número de escolas como no de crianças atingidas. Isso evidencia a magnitude da situação enfrentada pelo município na época das enchentes e levanta preocupações sobre o acesso à educação e ao bem-estar das crianças. Quanto à infraestrutura escolar, metade do número de escolas foi afetada e isso pode ter acarretado não apenas a interrupção das aulas no período, mas também a perda de espaços seguros para as crianças. A ausência de uma legislação específica sobre catástrofes climáticas pode indicar uma falta de preparação e de planejamento por parte do município. A justificativa de que a legislação está em construção é preocupante, pois ressalta a

necessidade urgente de um arcabouço legal que aborde a gestão de crises e desastres. Sem diretrizes claras, torna-se difícil implementar estratégias eficazes para prevenir e mitigar os efeitos de futuras calamidades. O fato de o questionário *Google Forms* não ter sido respondido pode ser interpretado como uma falta de comunicação ou de capacidade de resposta por parte da gestão municipal em um momento crítico. Isso pode sinalizar a sobrecarga de trabalho enfrentada pelas equipes locais, dificultando a coleta de informações que poderiam contribuir para um entendimento mais amplo da situação e para o desenvolvimento de soluções adequadas. Com isso, apesar de o município ter sido o mais atingido da amostra, aparentemente foi o que menos apontou soluções para o enfrentamento da crise.

Os municípios de Canela e Gramado relataram um fluxo de matrícula que não se alterou significativamente. Esse aspecto sugere uma estabilidade relativa nas comunidades, apesar das dificuldades enfrentadas no período. Em Canela, a abordagem aparentemente foi mais passiva, sem atividades específicas para lidar com as dificuldades. As aulas foram suspensas apenas em dois dias, e a equipe se concentrou nas necessidades emocionais das crianças. Isso pode indicar uma falta de planejamento ou de recursos para implementar estratégias mais ativas de acolhimento e reestruturação do cotidiano da sala de aula da educação infantil. Gramado, por outro lado, implementou atividades focadas em solidariedade e apoio emocional. A ênfase na escuta da criança e no acolhimento das famílias demonstra um esforço consciente para mitigar os efeitos psicológicos decorrentes do período de crise. Esse enfoque pode favorecer a construção de um ambiente escolar mais seguro e acolhedor, o que é crucial em tempos de emergência climática como o que foi vivido.

Caxias do Sul apresentou uma abordagem mais estruturada e planejada, apesar de não ter respondido ao formulário *Google Forms*, refletindo um esforço consciente para enfrentar as consequências das enchentes e da pandemia. A realização de um minicurso para docentes sobre replanejamento escolar e a reflexão

sobre currículo emergencial indica uma preocupação com a formação continuada dos professores e a adaptação de práticas pedagógicas.

O relatório de estágio pós-doutoral da Secretária de Educação Adjunta (Zanette, 2024a) aponta para uma análise detalhada das defasagens de aprendizagem e propõe estratégias diversificadas para um currículo emergencial, como o uso de atividades presenciais e remotas integradas. Essas estratégias não apenas visam à continuidade do aprendizado, mas também à promoção de habilidades socioemocionais, essenciais em contextos de crise.

Conclusões

A análise qualitativa dos dados sugere que, enquanto Canela e Gramado optaram por abordagens mais tradicionais e de acolhimento, Caxias do Sul se destacou pela proatividade e maior capacidade de planejamento. Garibaldi, ao que tudo indica, teve mais dificuldades de enfrentamento à crise. Essa diversidade de respostas reflete não apenas as condições locais, mas também a capacidade de adaptação das redes de ensino às necessidades emergentes. O aprendizado compartilhado entre os municípios pode ser um caminho importante para fortalecer as práticas educacionais em momentos de crise. Conforme estudo de Silva (2020), o município de Caxias do Sul exerce influência nas demais cidades, podendo ser fonte na indução de políticas educacionais.

Assim, consideramos que os municípios ainda necessitam refletir sobre um currículo emergencial em contextos de crise das mais variadas ordens para garantir o direito à educação para todas as crianças, mesmo em eventos que sejam considerados como calamidade pública. Esse currículo emergencial necessita estar pautado naquilo que Martucelli (2017) destaca como essencial em crises climáticas: o cuidar, o acompanhar e o reparar.

Referências

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA- Educação e contemporaneidade**, Salvador, v.22, n.40, p.95-103, jul/dez.2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-70432013000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em : 20 set. 2024

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

CANELA. **Decreto nº 10.206 de 02 de maio de 2024**. Suspende as atividades escolares presenciais da rede municipal de ensino, em face das chuvas intensas e dá outras providências. Canela: Prefeitura Municipal de Canela-RS, 2024a.

CANELA. **Decreto nº 10.210 de 04 de maio de 2024**. Declara Estado de Calamidade Pública nas áreas do Município de Canela, afetadas por deslizamentos - COBRADE 11321, conforme legislação aplicada ao tema. Canela: Prefeitura Municipal de Canela-RS, 2024b.

CAXIAS DO SUL. **Decreto nº 23098 de 02 de maio de 2024**. Decreta Estado de Calamidade Pública no Município de Caxias do Sul, em virtude de eventos climáticos - CHUVAS INTENSAS, COBRADE, 1.3.2.1.4. Caxias do Sul: Prefeitura Municipal de Caxias do Sul-RS, 2024. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/c/caxias-do-sul/decreto/2024/2310/23098/decreto-n-23098-2024-declara-estado-de-calamidade-publica-no-municipio-de-caxias-do-sul-em-virtude-de-eventos-climaticos-chuvas-intensas-cobrade-13214>. Acesso em: 21 out. 2024.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-315.

CURY, Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. *In*: LOPES, E. M. T.; GREIVE, C.; FARIA FILHO, L. (Org.) **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 567-584.

GRAMADO, **Decreto nº 1759 de 03 maio de 2024**. Decreta Estado de Calamidade Pública no Município de Gramado, afetado por eventos climáticos de chuvas intensas e seu conseqüente agravamento, conforme Portaria nº 260/2022 - MDR e dá outras providências. Gramado: Prefeitura Municipal de Gramado-RS, 2024a.

GRAMADO, **Decreto nº 1760 de 03 maio de 2024**. Suspende as atividades escolares presenciais da rede municipal de ensino, em face das chuvas intensas. Gramado: Prefeitura Municipal de Gramado-RS, 2024b.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **IBGE**: cidades@: Rio Grande do Sul: Canela: [dados gerais do município]. Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/canela/panorama> . Acesso em: 21 out. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **IBGE**: cidades@: Rio Grande do Sul: Caxias do Sul: [dados gerais do município]. Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/caxias-do-sul/panorama>>. Acesso em: 21 out. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **IBGE**: cidades@: Rio Grande do Sul: Garibaldi: [dados gerais do município]. Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/garibaldi/panorama>. Acesso em: 21 out. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **IBGE**: cidades@: Rio Grande do Sul: Gramado: [dados gerais do município]. Rio de Janeiro, 2024. Disponível em:

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/gramado/panorama>. Acesso em: 21 out. 2024.

MARTUCCELLI, Danilo. Semánticas históricas de la vulnerabilidad. **Revista de Estudios Sociales**, Bogotá, n.59, p. 125-133, enero/marzo, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/res/n59/0123-885X-res-59-00125.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2024.

SILVA, Denise Madeira de Castro e. **As repercussões da obrigatoriedade da pré-escola no direito à educação infantil: relações entre o público e o privado**. 2020. 280f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020. Disponível em: <https://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9453>. Acesso em: 18 out. 2024

SILVA, Denise Madeira de Castro e. A oferta da educação infantil no setor privado? direito ou negócio. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 48, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/K3zYKKGwT9RmwnvghW3DZwnK/>. Acesso em: 18 out. 2024.

SILVA, Denise Madeira de Castro e; Silva, Rodrigo Manoel Dias da. A vulnerabilidade social como critério de acesso à creche: desafios no direito à educação infantil. **Revista Cocar**, v.19, n.37, p. 1-16, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7113/3044>. Acesso em: 18 out. 2024.

ZANETTE, Carla Roberta Sasset. Relatório final pós-doutoral. **Saberes, fazeres e dizeres: emoções, desafios e superações dos docentes no cotidiano da educação básica no cenário de contextos emergenciais**. São Paulo, 2024a. 82 p. Universidade de São Paulo.

ZANETTE, Carla Roberta Sasset. Replanejamento escolar em tempos de crises e calamidades: Situação no RS. **Cátedra da Educação Básica**, 06 ago. 2024b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Y1rM3p9MwyM&t=5959s>. Acesso em: 19 out. 2024.

9. O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS ADVINDOS DAS CATÁSTROFES CLIMÁTICAS QUE DEVASTARAM CIDADES DO VALE DO TAQUARI/RS

Cláudia Inês Horn
Jacqueline Silva da Silva
Sérgio Nunes Lopes

Introdução

O presente texto tem como objetivo apresentar uma breve contextualização sobre a região do Vale do Taquari, situada no estado do Rio Grande do Sul, especialmente no período que sucedeu às três enchentes que devastaram algumas cidades e, em consequência, também impossibilitaram o atendimento das crianças em escolas de Educação Infantil. Tal apresentação tem como intenção oferecer pistas reflexivas para problematizar a garantia dos direitos das crianças durante situações de catástrofes climáticas. Dito de outro modo, nos chama a atenção as formas e as estratégias que alguns municípios encontraram para oferecer acolhimento e atendimento às crianças pequenas, enquanto que as suas famílias e outras instituições sociais estavam centradas na resolução de inúmeros problemas sociais advindos das enchentes.

Como seguir garantindo o direito das crianças tão pequenas nestas situações? É sobre tal problemática que trata este escrito, que está organizado em três seções, a saber: na primeira seção, resgatamos alguns importantes documentos que legislam sobre os direitos das crianças, em especial, o direito à escola de qualidade. Na segunda seção, contextualizamos a região do Vale do Taquari/RS e, de forma especial, refletimos sobre alguns fatos importantes em relação às três enchentes ocorridas nos anos de 2023 e 2024. Na terceira seção, apresentamos informações a respeito de como ocorreu o atendimento num dos municípios do Vale do

Taquari, a saber, a cidade de Arroio do Meio. Para descrevermos como os direitos das crianças foram garantidos, faz-se necessário retomá-los, tendo em vista o que decorre a seguir nos relatos apresentados, no caso em especial, do município de Arroio do Meio-RS. Por fim, tecemos considerações finais a respeito da garantia dos direitos das crianças no momento em que as cidades encontram-se afetadas pelas catástrofes climáticas.

Entre os direitos das crianças à escola de educação infantil e a situação de catástrofe climática

Especialmente nos últimos 30 anos, o cenário brasileiro vem apresentando uma série de legislações relativas ao atendimento das crianças em instituições escolares, a fim de garantir os direitos das crianças e a consolidação de um atendimento de qualidade na Educação infantil. A Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998/2009) representam marcos importantes na garantia dos direitos das crianças. Vale resgatar um importante trecho da Constituição Federal, que afirma que a **educação** é direito de todos e a promoção é dever do Estado, visando ao pleno desenvolvimento da criança (Brasil, 1988), e a garantia de:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade [...] IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; [...] VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Brasil, 1988, p. 186).

Em seu artigo quarto, a LDB também reafirmou a necessidade de ofertar Educação Infantil gratuita às crianças de até cinco anos. E corrobora, em seu artigo 29, que a **Educação Infantil**,

compreendida como primeira etapa da educação básica, “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, p. 24).

Pós LDB, uma série de documentos legais voltados à Educação Infantil fortalecem a necessidade de uma escola de qualidade para as crianças de 0 a 5 anos. Mencionamos alguns destes documentos, a saber: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (2006), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil (2006), Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009), Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (2009), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e a Base Nacional Comum Curricular (2018).

Poderíamos elencar uma série de outros documentos legais que legitimam a necessidade da federação brasileira garantir os direitos das crianças a saúde, assistência social, educação, entre muitos outros. Contudo, uma questão é aquilo que determina a legislação, outra questão é, de fato, a vida cotidiana das crianças nas cidades. Tal como pontua Gomes (2023), em sua Tese de Doutorado, o Direito é mais do que o texto da lei “na medida em que os sentidos atribuídos às posições jurídicas e às garantias legais do indivíduo são construções da cultura, profundamente marcadas por conflitos sociais, econômicos e políticos de cada época e lugar” (Gomes, 2023, p. 37)“.

Neste sentido, entre a norma jurídica e a vida que acontece cotidianamente para as crianças, seja na família, na escola e na cidade, há uma preocupação elevada em relação à garantia de políticas públicas e equidade de condições para todos. Considerando aqui, de forma especial, a garantia dos direitos à escola de qualidade, é perceptível uma preocupação dos

municípios em planejar e estruturar um atendimento de qualidade às crianças da Educação Infantil. E quando tudo isso é marcado por eventos climáticos que assolam as escolas do Vale do Taquari? Quando as escolas são destruídas pela força da água das enchentes? Como garantir o atendimento das crianças, quando elas mesmas ficaram sem suas escolas e suas casas?

Na seção seguinte, vamos contextualizar a região do Vale do Taquari, as três enchentes que prejudicaram alguns de seus municípios e, por fim, apresentaremos um relato de experiência do município de Arroio do Meio.

O Vale do Taquari, as catástrofes climáticas e o cenário atual

A região do Vale do Taquari, situada na região Central do estado do Rio Grande do Sul, é composta por 36 municípios¹. Situada, em média, a 120 quilômetros da Capital de Porto Alegre, a região do Vale do Taquari ocupa uma área total de 4.825,8 km² (FEE, 2022). Segundo a estimativa populacional do IBGE (2022), o Vale do Taquari possui 367.873 mil habitantes que são descendentes, em sua grande maioria, de origem italiana, alemã e açoriana. Através da análise do mapa é possível identificar os municípios banhados pelo Rio Taquari: Muçum, Roca Sales, Encantado, Arroio do Meio, Colinas, Lajeado, Estrela, Cruzeiro do Sul, Bom Retiro do Sul e Taquari. Estes foram os municípios mais afetados pelas últimas cheias do Rio Taquari. Abaixo, apresentamos o mapa dos municípios que compõem o Vale:

¹ Os municípios que compõem o Vale do Taquari são: Anta Gorda, Arroio do Meio, Arvorezinha, Bom Retiro do Sul, Canudos do Vale, Capitão, Colinas, Coqueiro Baixo, Cruzeiro do Sul, Dois Lajeados, Doutor Ricardo, Encantado, Estrela, Fazenda Vilanova, Forquetinha, Ilópolis, Imigrante, Lajeado, Marques de Souza, Muçum, Nova Brésia, Paverama, Poço das Antas, Pouso Novo, Progresso, Putinga, Relvado, Roca Sales, Santa Clara do Sul, Sério, Tabai, Taquari, Teutônia, Travesseiro, Vespasiano Corrêa e Westfália.

a reportagem no Jornal Zero Hora, publicada em 20 de agosto de 2024, a Defesa Civil do Rio Grande do Sul confirmou, até aquele momento, 183 mortes, vítimas da última enchente, e 27 pessoas desaparecidas. Das pessoas desaparecidas, 16 eram moradoras do Vale do Taquari (Cruzeiro do Sul: 5 pessoas; Encantado: 2 pessoas; Estrela: 1 pessoa; Lajeado: 3 pessoas; Roca Sales: 2 pessoas; Marques de Souza: 1 pessoa; Poço das Antas: 1 pessoa; e Relvado: 1 pessoa). Conforme a Defesa Civil, todos os municípios do Vale do Taquari foram de alguma forma afetados pelas enchentes do Rio Taquari, porém as cidades de Arroio do Meio, Colinas, Cruzeiro do Sul, Encantado, Estrela, Lajeado e Roca Sales tiveram maior impacto pelo grande volume de água e também por serem cidades situadas às margens do Rio Taquari.

Um recente estudo realizado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) trouxe à tona a dimensão das enchentes que assolaram o Vale do Taquari nos meses de abril e maio de 2024. De acordo com os dados obtidos por meio de imagens de satélite do sensor Sentinel-2, o estudo aponta que 60.776 pessoas foram atingidas nas enchentes, abrangendo 11 municípios da região. Lajeado lidera o cenário com 20.002 pessoas afetadas, seguido por Estrela, com 14.958 residentes impactados, e Arroio do Meio, com 7.311. O presente estudo ressalta que esses números representam apenas uma parte dos afetados, uma vez que não incluem a totalidade dos municípios atingidos. Além do impacto humano, o estudo destaca que o número de domicílios afetados chega a 29.577, sendo Lajeado novamente o mais atingido, com 10.580 imóveis prejudicados. A pesquisa também revela que, em termos percentuais, a cidade de Estrela aparece com 46,5% de sua população afetados, posicionando-se como o segundo município mais atingido do estado, ficando atrás apenas da cidade de Eldorado do Sul.

Frente ao cenário de calamidade pública provocado pelos últimos ciclones, seguidos de fortes chuvas e cheias do Rio Taquari, o sistema educacional, assim como outras atividades das comunidades locais, foi intensamente afetado. De acordo com o

boletim levantado pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), na publicação feita no dia 13 de maio de 2024, 1028 escolas estaduais, de 243 municípios do Estado do Rio Grande do Sul, foram afetadas pelas últimas enchentes. Diante deste dado, a SEDUC afirma que 530 escolas foram danificadas e estima-se que 358 mil estudantes foram impactados.

O Ministério da Educação (MEC), ao compreender tais catástrofes climáticas e a interrupção do atendimento dos dias letivos nas escolas de Educação Básica da região, publicou no Diário Oficial da União (DOU), no dia 14 de maio de 2024, que o Conselho Nacional de Educação (CNE) ratificava a Resolução CNE/CP Nº 3, permitindo, desta forma, uma flexibilidade no calendário escolar para todas as instituições de Educação Básica e de Ensino Superior, da rede pública, privada, comunitária e confessional do Estado do Rio Grande do Sul.

A Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC), na publicação do dia 06 de agosto de 2024, afirmou que cerca de 735 mil alunos matriculados nas 2.230 escolas estaduais voltaram às aulas na segunda-feira do dia 5 de agosto de 2024, de forma presencial. Visto que, até aquele momento, 32 escolas estaduais permaneciam fechadas devido às enchentes anteriores e as aulas estavam ocorrendo de forma híbrida e remota. Segundo dados da SEDUC, 179 escolas foram beneficiadas e receberam melhorias de infraestrutura, mobiliário, equipamentos e obras, repasses de merenda e parcelas extras de autonomia financeira; entre as escolas favorecidas, 24 estão situadas no Vale do Taquari.

Em relação à Educação Infantil, etapa que fica sob a responsabilidade das Secretarias Municipais de Educação e atende crianças de 0 a 5 anos de idade, os dados em relação à volta às aulas ou à interrupção de atendimento são mais isolados, sendo que alguns municípios tiveram dificuldades em tabular e publicar algumas informações. Ao afirmar isso, também pretendemos manifestar a dificuldade de atendimento de forma remota, virtualizada ou a distância, utilizando recursos advindos das tecnologias da informação e comunicação para este agrupamento

etário, uma vez que a própria Base Nacional Comum Curricular destaca que:

Na primeira etapa da Educação Básica, e de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeira), devem ser assegurados **seis direitos de aprendizagem** e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver. São eles: *Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar, Conhecer-se* (Brasil, 2018, p. 38).

Neste cenário envolvendo as crianças de Educação Infantil, sem muitos dados oficiais registrados pelos municípios atingidos, acompanhamos o atendimento de muitas crianças atingidas pelas cheias em suas moradias, em abrigos coletivos, geralmente situados em ginásios públicos das cidades. Acompanhadas de familiares, as crianças permaneceram por longos dias nestes espaços, até suas moradias serem limpas e reorganizadas. Vale destacar que muitas moradias foram levadas pela correnteza das águas e famílias tiveram que se reorganizar. Em alguns destes ginásios, os profissionais da educação do município desenvolveram atividades recreativas com as crianças e outros órgãos também entraram em ação, visando promover acolhimento às necessidades das crianças. A seguir, na próxima seção, vamos apresentar um breve relato de experiência que aconteceu na cidade de Arroio do Meio.

O município de Arroio do Meio e o atendimento às crianças no período da catástrofe

Nesta seção apresentamos informações a respeito de como ocorreu o atendimento às crianças no município de Arroio do Meio-RS. Inicialmente, em relação ao Município de Arroio do Meio-RS é importante destacar que seu espaço geográfico é delimitado em uma das suas extremidades (a Leste) pelo Rio Taquari. A área urbana é parcialmente impactada pelas águas daquele manancial e é igualmente afetada pelo extravasamento que ocorre no curso de mais três corpos d'água, a saber: Arroio Grande,

Arroio do Meio e Forqueta, todos eles com sua foz no Rio Taquari. O nível normal do maior destes cursos d'água (o Rio Taquari) é de 13 metros, segundo os parâmetros locais. Durante os períodos de precipitação pluviométrica excepcionais verificados no início de setembro de 2023, meados de novembro do mesmo ano e sobretudo, no final de abril e início de maio de 2024, o nível do Rio Taquari atingiu marcas que superaram em três vezes o nível normal anteriormente informado.

A saber, no episódio mais contundente, entre os dias 30/04, 01/05 e 02/05 de 2024, o nível do rio chegou a 39,34 metros, na cidade de Arroio do Meio, em decorrência das chuvas que geraram um acumulado de 700 mm conforme dados da Defesa Civil Municipal. Esta situação deu origem ao Decreto nº 2.950 de 04 de maio de 2024, que declarou situação de calamidade pública em toda a área do município. Conforme os estudos apresentados no instrumento jurídico, o fenômeno climático gerou desdobramentos que impediram o desenvolvimento pleno dos mais diversos serviços, incluindo contundentemente a Educação.

O Decreto Municipal acima mencionado, associado à legislação de outros âmbitos da federação, deu origem a uma série de providências de forma a permitir o restabelecimento de espaços para o atendimento às crianças da Educação Infantil. Tais providências podem ser classificadas em duas categorias: o restabelecimento e/ou realocação das estruturas físicas e a orientação administrativa e pedagógica.

As providências em relação às estruturas serão informadas e categorizadas por escola abaixo listadas. As providências concernentes às medidas pedagógicas e administrativas foram organizadas em um Plano de Ação Pedagógica direcionado às equipes gestoras da rede de ensino, uma vez que todas as escolas foram de certa forma atingidas pela catástrofe climática. A seguir, apresentamos as providências em relação às escolas diretamente impactadas no Município de Arroio do Meio.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Construindo o Saber, exclusivamente em relação à Educação Infantil, contava com

duas turmas matriculadas nos níveis A e B, etapa da formação que acolhe crianças de 4 e 5 anos de idade, respectivamente. No mês de setembro de 2023, o Nível A, antes das cheias, contava com 18 crianças e retornaram, após o episódio das cheias, apenas 5. O Nível B contava com 15 crianças e retornaram 10. Cabe destacar aqui que, após o primeiro episódio de cheias, as crianças regressaram para o mesmo local, tendo sido a escola remobiliada a partir da conjugação das forças do poder público e mediante a doação de móveis por parte de diferentes instituições do Vale do Taquari/RS. Nesta cheia, as águas submergiram a escola nos dias 03 e 04 de setembro. A partir da reestruturação informada, as aulas foram retomadas em 15 de setembro de 2023.

Em relação às cheias ocorridas novamente no mês de novembro/2023, a EMEF Construindo o Saber e a Secretaria de Educação e Cultura mobilizaram as suas equipes e retiraram boa parte do mobiliário restituído no mês de setembro. As águas invadiram a escola mais uma vez e as aulas foram suspensas novamente entre os dias 20 e 24 de novembro, período utilizado pela equipe diretiva, voluntários e equipe da SEC para realizarem a higienização dos espaços da escola. No final de novembro, as atividades foram retomadas mais uma vez. Cabe destacar que grande parte das crianças ainda não tinha voltado para suas casas – que também haviam sido invadidas pelas águas desde setembro – e vinha dos abrigos, onde encontrava-se alojada, para a escola. O número de crianças se manteve o mesmo informado acima, no regresso das mesmas, no mês de setembro.

No terceiro episódio de cheias vivenciado de fins de abril a início de maio de 2024, a EMEF Construindo o Saber sofreu danos severos e a administração municipal decidiu não restabelecer mais o educandário naquele local. A partir de um arranjo estrutural e da mediação da Secretaria de Educação e Cultura, as crianças foram encaminhadas para as dependências da EMEF Barra do Forqueta. A solidariedade entre as equipes gestoras e a provisão de mobiliário por parte da Secretaria de Educação e Cultura permitiram que o atendimento às crianças fosse restabelecido. Por muitos fatores,

incluindo a mudança de domicílio das famílias, foi feita a junção das turmas A e B, resultando em uma classe com 15 crianças.

Já a Escola Comunitária de Educação Infantil Atalaia, que em agosto de 2023 contava com 117 matrículas, teve sua interrupção no atendimento às crianças com a cheia do mês de setembro de 2023. Neste caso, igualmente, a comunidade e a Secretaria Municipal de Educação estruturaram outro espaço na Escola Comunitária de Educação Infantil São Paulo e as crianças passaram a frequentar aquele educandário. Das 117 crianças matriculadas na ECEI Atalaia 112 voltaram. Entretanto, algumas famílias mudaram para outros municípios ou para outros bairros, dos que mantiveram a matrícula, nem todas eram frequentes. Pelos registros dos cadernos de chamada, a média de crianças que compareciam à escola regularmente girava em torno de 71. As cheias de novembro de 2023 que atingiram pela segunda vez a EMEF Construindo o Saber não afetaram a ECEI Atalaia, pois esta agora funcionava anexa à ECEI São Paulo em área não alagável.

Nos meses de abril e maio de 2024 – com a nova enchente – o atendimento às crianças foi interrompido e o espaço da escola São Paulo, que também acolhia as turmas da ECEI Atalaia, foi utilizado para atender as pessoas flageladas. Passado este último e mais contundente evento de cheias, o número de estudantes se manteve estável. Entretanto, segundo a diretora da ECEI Atalaia, até julho, ou seja, cerca de três meses após a última cheia, o número de crianças frequentes oscilou entre 98 e 101. A nova dinâmica, imposta pela mudança de domicílio ou pela habitação em locais temporários, já que há muitas famílias que perderam as suas casas, gera um fenômeno diferente no atendimento. Conforme a diretora, as crianças, nessa situação, acabam vindo para a escola somente algumas vezes na semana, ficando os outros dias com parentes, vizinhos, cuidadores ou alguém da família mais próximo. As famílias mantêm o vínculo com a escola para garantir a escolarização e, então, matricular as crianças em locais mais próximos às suas residências quando elas estiverem concluídas, desta vez em área não alagável.

O relato da situação vivida em Arroio do Meio e das alternativas encontradas para continuar alcançando os direitos, prescritos na legislação e socialmente validados, às crianças da Educação Infantil, constitui-se em amostra em meio a tantas outras medidas similares que se fizeram necessárias em muitos dos municípios do Vale do Taquari impactados pelos eventos climáticos apresentados na seção de contextualização deste capítulo. A seguir, apresentamos algumas imagens da escola Construindo o Saber, buscando mostrar o antes e o depois da catástrofe ambiental.

Imagem 2 - Escola Municipal de Ensino Fundamental Construindo o Saber - antes da catástrofe climática.



Fonte: arquivo pessoal.

Imagem 3 - Escola Municipal de Ensino Fundamental Construindo o Saber - após as catástrofes climáticas.



Fonte: arquivo pessoal.

Imagem 4 - Alguns outros registros dos diferentes espaços físicos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Construindo o Saber





Fonte: arquivo pessoal.

Algumas considerações para seguir pensando

O objetivo central deste escrito foi problematizar de que modo foi possível garantir o direito das crianças à Escola de Educação Infantil em meio às catástrofes climáticas que assolaram a região do Vale do Taquari-RS. Os dados apresentados e analisados evidenciam que diferentes estratégias foram utilizadas pelos municípios mais atingidos pelas cheias. Em relação ao município de Arroio do Meio, cidade selecionada neste texto para apresentar um breve relato de experiências, foi possível perceber que houve uma preocupação em não findar o atendimento às crianças, contudo, algumas das escolas da cidade restaram completamente destruídas. Houve então a realocação das crianças para outras escolas, sendo necessário um olhar atento e cuidadoso para o acolhimento destas crianças em espaços até então desconhecidos por elas.

As reflexões acerca desses dados indicam que os municípios do Vale do Taquari, em especial as instâncias do setor público municipal, precisam preocupar-se com a elaboração de planos de

atuação emergencial, tendo equipes já orientadas e com formas de atuação devidamente estudadas para enfrentar, paulatinamente, essas situações de catástrofe. Um plano emergencial, elaborado de forma prévia, pode minimizar os impactos no desenvolvimento emocional, cognitivo e físico das crianças que são afetadas pelas enchentes. Em especial, as Secretarias de Educação, em parceria com outros departamentos municipais, também precisam elaborar planos de ação para garantir um atendimento digno durante e após eventos climáticos que deixam a cidade em situação de alerta e calamidade pública.

Referências

AMVAT. **IBGE divulga dados definitivos do Censo de 2022**. Associação dos Municípios do Vale do Taquari (AMVAT), 29 jun. 2023. Disponível em: <https://www.amvat.com.br/artigo/ibge-divulga-dados-definitivos-do-censo-de-2022>. Acesso em 20 de agosto de 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. **Decreto n. 99.710, de 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção sobre os direitos da criança. Brasília, 1990a.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990b.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2006a.

BRASIL. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2006b.

BRASIL. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2006c.

BRASIL. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009a.

BRASIL. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

BRASIL. Política de Educação Infantil no Brasil. Relatório de avaliação. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB; Unesco, 2009c.

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: a etapa da Educação Infantil. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

SEDUC, Ascom. **Boletim com situação das escolas da Rede Estadual do RS - 11/5**. Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 13 maio 2024. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/boletim-com-a-situacao-das-escolas-da-rede-estadual-do-rs-11-5>. Acesso em: 27 de agosto de 2024.

ZERO HORA. Vítima da enchente é identificada, e número de desaparecidos no RS cai para 27. **Zero Hora**, 20 ago. 2024. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/geral/noticia/2024/08/vitima-da-enchente-e-identificada-e-numero-de-desaparecidos-no-rs-cai-para-27-cm02x89x500o101461zpxeq68.html>. Acesso em 20 de agosto de 2024.

WEISS, Raica Franz. A maior enchente da história. **A Hora**, 18 maio 2024. Disponível em: <https://grupoahora.net.br/conteudos/2024/05/18/a-maior-enchente-da-historia/#:~:text=Em%20setembro%20do%20ano%20passado,m%C3%A1xima%20da%20cheia%20de%201941>. Acesso em 20 de agosto de 2023.

10. COLETIVO EM DEFESA DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS E DAS FAMÍLIAS EM VULNERABILIDADE SOCIAL NA REGIÃO CENTRAL DO RS: ACOLHIMENTO, AÇÕES EDUCATIVAS E PEDAGÓGICAS

Viviane Ache Cancian
Aline Siqueira
Taciana Camera Segat
Andréia Rech

Introdução

Em maio de 2024, o Rio Grande do Sul foi surpreendido por um período de chuvas persistentes que causaram alagamentos e enchentes em dois terços das cidades gaúchas. Em meio ao caos, a Universidade Federal de Santa Maria se debruçou sobre as diferentes situações enfrentadas pelo município. O “COLETIVO em defesa das infâncias e das famílias em vulnerabilidade social na região central do RS” foi criado no sábado (4 de maio), a partir do movimento de ida aos abrigos do Grupo de Pesquisa Docência, Infâncias e Formação (DOCINFOCA/CE/UFSM), do qual participamos, para encontro com as crianças em abrigos públicos da cidade. O grupo é composto por professoras dos cursos de Pedagogia, Psicologia e Educação Especial da UFSM, por professoras da rede municipal de Educação Infantil e por estudantes de graduação e pós-graduação ligadas a nossos projetos. Na ocasião, o objetivo era o encontro, a escuta, o acolhimento das crianças, para dar visibilidade às experiências delas e suas famílias, buscando entender como estavam vivendo aquele momento.

O movimento realizado pelo grupo foi de iniciar o acompanhamento às famílias nos abrigos temporários, os quais foram sendo montados pelo governo municipal e por associações

da sociedade civil, com foco nas doações mais urgentes e reforçando o papel da universidade como instituição educacional. Organizamos territórios de brinquedos e brincadeiras para acolher e ouvir crianças, adolescentes e famílias, buscando compreender como estavam lidando com as mudanças impostas em suas vidas pelo desastre natural, auxiliá-las no processo de superação, bem como proporcionar aos estudantes formação profissional contextualizada e qualificada para atuação em tais situações, contribuindo para uma educação de excelência.

Este texto objetiva compartilhar nossas ações para garantia dos direitos das crianças; as vivências, com as crianças e as famílias, na catástrofe hidroeoclimática e socioambiental; a organização de territórios de brincadeiras nos abrigos e, posteriormente, nas escolas; o acompanhamento às crianças e famílias que demandaram acolhimento com o grupo de psicologia; a realização de muitas reuniões com o coletivo envolvido e diálogos com outros envolvidos nos municípios próximos, com o Fórum Gaúcho, com profissionais de outros estados que se mostravam sensíveis ao vivido na região afetada; como também a importância dessas vivências para continuar defendendo os direitos das crianças num programa de extensão ligado aos programas de pós-graduação (PROEXT-PG-UFSM, 2024), agregando 68 participantes, entre professores e estudantes, e 13 grupos de pesquisa, com ações em territórios educativos intersetoriais.

Compondo uma história de encontros: contextos, desafios e complexidades

Nos primeiros momentos após a identificação da situação de catástrofe hidroeoclimática na região central do Rio Grande do Sul, a prefeitura municipal organizou um abrigo temporário no ginásio municipal da cidade, onde recebeu homens, mulheres e crianças. A sociedade civil foi representada por cidadãos que, além de doarem recursos financeiros, mantimentos e roupas, dedicaram tempo na força tarefa de organizar e destinar as doações que

vinham de muitos lugares. Além dessa frente, outros abrigos temporários foram organizados pela cidade nas proximidades das regiões onde ocorreram desabamentos. Essa situação durou meses e seus efeitos não foram facilmente contornados.

Nosso trabalho foi focado no bairro Itararé, localizado na região nordeste do município de Santa Maria. Inserimo-nos em dois abrigos temporários, um organizado em uma unidade da Igreja Católica, no centro do bairro, e outro na periferia desse bairro, na sede de uma associação de funcionários públicos, espaço aberto e organizado por membros de religião de matriz africana da cidade.

No abrigo da Igreja Católica, uma equipe de trabalho foi composta por funcionários do setor de saúde do governo local e por voluntários que passaram a auxiliar e gerenciar a rotina das famílias acolhidas. No outro abrigo, a organização do espaço de acolhimento foi proposta por Mães de Santo e Pais de Santo dos terreiros da cidade, além de voluntários, que se ocupavam em alimentar as pessoas que continuavam isoladas e impedidas de saírem de suas casas, as quais se encontravam em situação de risco iminente.

No primeiro abrigo, observamos que as doações chegavam e tinham o apoio de membros da igreja, da prefeitura, da sociedade civil como um todo, contando com uma estrutura de atendimento. Já no segundo abrigo, da associação, a demanda de atendimento aumentava diariamente, o número de refeições a serem distribuídas crescia juntamente com a incerteza da falta de mantimentos para a produção dos alimentos. Esse segundo espaço, além de atender às famílias no local, realizava a distribuição de mais de duas mil marmittas por dia nos locais em que as famílias não aceitavam sair das suas casas e se mantinham em zonas de risco e de alagamentos, em condições de vulnerabilidade social, física e estrutural.

O abrigo temporário localizado na igreja em pouco tempo teve sua rotina organizada, mas também engessada num roteiro típico de um lugar asilar: café da manhã, lanche, almoço, lanche, banho, jantar e ceia – acordar e dormir em horários pré-definidos. Goffman (1987) caracteriza instituição total como locais que funcionam com uma rotina fechada e estruturada, algumas vezes em caráter de

internação, em que os indivíduos não participam das decisões e da negociação das demandas que emergem no cotidiano. O autor conceitua esse tipo de instituição “como um local onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por um período considerável de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada” (Goffman, 1987, p. 11). Ainda que o propósito não tenha sido o do afastamento prolongado dos indivíduos, como também não havia a proibição do ir e vir, foi notório o movimento de controle da rotina dos desabrigados, uma vez que suas necessidades estavam totalmente submetidas às prioridades da equipe da saúde. Benelli (2014) destaca que a vivência na instituição total não se restringe ao modelo manicomial, podendo estar presente em situações em que um grupo se apresenta como detentor do conhecimento frente a outros, considerados incapazes de promover o próprio cuidado.

Em uma situação em que a política pública e a caridade estavam misturadas, é possível compreender o compromisso com a agenda da saúde sem que houvesse protestos por parte dos desabrigados. Os diálogos, no contexto do abrigo na igreja, eram constantes com o comando da equipe de saúde e, mesmo que tivéssemos feito acordo de espaço na "agenda" das crianças para as intervenções do Coletivo, no melhor turno e horários das crianças, a rotina era demarcada dentro de um viés assistencialista, passando a dificultar o nosso trabalho. A maior rigidez na rotina e o controle da população que estava no abrigo coincidia com menos espaço para as ações de acolhimento e diálogo propostas pelo Coletivo. Hora do banho, hora da vacinação da gripe, hora de sestar, hora do lanche, o frio e a chuva eram pretextos que impediam que as crianças fossem para os territórios montados pela equipe.

Por outro lado, na associação, onde se encontravam famílias da região cujas residências enfrentavam risco iminente de desabamento, a rotina não estava pré-estabelecida pelos líderes religiosos que organizavam o trabalho. Esse espaço passou a receber grande quantidade de doações e necessitou da ajuda da sociedade civil para a triagem. Tendo como foco a distribuição das

doações e das marmitas, não havia uma rotina estabelecida para as famílias, as quais circulavam livremente no local, mas também estavam expostas a uma grande quantidade de voluntários sem identificação. Por esse motivo, enquanto educadoras, sabíamos que o ambiente era um lugar familiar para eles, mas víamos a ausência de segurança pública e a possibilidade da vivência de violência.

Observamos que a situação que vivíamos era de grande complexidade, uma vez que o evento climático e ambiental dava visibilidade para a miséria e a pobreza das famílias atingidas no município de Santa Maria, realçando problemas estruturais e sociais da região afetada (Carvalho; Miorim, 2007). Mesmo que nosso objetivo desde o início não fosse assistencial ou caritativo, a evidência de pobreza e miséria, aliada ao evento climático, não nos eram indiferentes, pois tinham implicações diretas na vida das crianças e das famílias.

Nossa inserção nos dois abrigos temporários teve como objetivo o encontro com as crianças e suas famílias e as articulações desse tempo e espaço como possibilidade de formação inicial e continuada num processo de aproximação com os contextos de vulnerabilidade dos sujeitos, avançando para fora do “arco” da UFSM. Nos locais, encontramos outras colegas professoras da UFSM que se juntaram ao nosso grupo, e a partir disto temos nos organizado como um COLETIVO multiprofissional.

Na sequência, fomos incorporando as(os) estudantes ligadas(os) a cada uma de nós e recebendo com alegria outras(os) colegas professoras(es) da UFSM. Poucos dias depois, esse grupo já estava formado e atuando em grupos organizados frente às diferentes demandas dos dois abrigos. Portanto, o objetivo de atuação do Coletivo sempre foi educacional, para além de um voluntariado assistencial e pontual de atendimento apenas às urgências. Como representantes da universidade, tínhamos a clareza do compromisso de atuar de forma multiprofissional não somente na situação emergencial, mas de continuar acompanhando as crianças que encontramos durante as ações, acolhendo e lhes dando visibilidade e aos processos vividos por elas.

Para realizar ações com as crianças acolhidas nos abrigos temporários, capitaneamos um movimento de arrecadação de materiais lúdicos, brinquedos, jogos, livros e gibis. A partir dessas materialidades, fomos construindo territórios de brincadeiras e cenários propícios à expressão das vivências dessas crianças. Cabe ressaltar que as ações estavam sendo planejadas para as crianças, mas em alguns momentos os adolescentes também habitavam, exploravam, seus corpos buscavam, se movimentavam em uma ação vital de ressignificação, uma outra experiência que se descortinava. Víamos que a situação dos adolescentes era das mais delicadas, em razão possivelmente das dificuldades de estarem em um ambiente tão regrado e da ausência de autonomia. No abrigo localizado na igreja, o espaço disponibilizado foi a igreja em si, ao lado das cadeiras e do altar. As crianças e suas famílias eram convidadas a vivenciar um momento lúdico, de interação livre com os cenários oferecidos, brinquedos e livros.

Como as escolas municipais permaneceram fechadas por algumas semanas, em especial aquelas que estavam localizadas em regiões de risco mais afetadas, a nossa presença junto às crianças significava uma possibilidade de expressão do infantil e de elaboração desse processo de desabitatar e habitar. Ao oferecer a via lúdica de expressão das emoções e sentimentos, podíamos levá-las para o mundo infantil e da fantasia, onde as incertezas podiam ser expressas, e também onde poderiam voltar a ser crianças, sem o compromisso de pensar nos efeitos da situação para si e suas famílias. Winnicott (1975) sinaliza que, em situações em que o brincar da criança não é possível, o trabalho central é trazê-la para uma condição em que a capacidade de brincar se estabelece. O processo impositivo e traumático de deixar a residência produz medo e incertezas, e o momento lúdico torna-se uma possibilidade de restauração psíquica. A casa da infância é um lugar fundamental para a sua saúde mental, e a imaginação e a criatividade tomam espaço e via de expressão.

No abrigo da Associação, as crianças mostravam-se interessadas em participar no brincar. Era possível visualizar a

busca por atenção, fazendo pedidos de objetos materiais para os estudantes e professores do Coletivo, o que evidenciava maior vulnerabilidade social e carência financeira. Também foi observado que parte das famílias voltava para as casas para protegê-las de saques, deixando por vezes as crianças no abrigo temporário sob o olhar de outro adulto acolhido. Como representantes da universidade, tínhamos a confiança tanto das famílias quanto dos líderes religiosos, o que trazia ainda mais responsabilidade ao trabalho. As ações propostas nesse espaço eram amplamente aceitas e aproveitadas pelas crianças. Foi possível observá-las sendo crianças, engajando-se em brincadeiras entre elas e com os adultos. Em ambos os abrigos, as idades variaram de menos de dois anos até a pré-adolescência. Assim, as materialidades disponibilizadas nos territórios necessitavam abranger esse público amplo. Também observamos as crianças mais velhas promovendo ativamente o processo lúdico com as crianças menores, sinalizando uma cultura familiar de maior colaboração, com os mais velhos responsáveis pelos mais novos.

Inicialmente, nossa identidade como professores nos acompanhava, moldada por nossas experiências em escolas e universidades e pelo discurso de que estaríamos ali para ouvir. No entanto, encontramos contextos muito diferentes, marcados pela dor, pelo luto, pelas perdas, contextos em que as crianças e famílias nos eram estranhos, assim como éramos estranhos para elas. Outros modos foram necessários para superarmos concepções naturalizadas, domesticadoras, coloniais, recreacionistas e de entretenimento, as quais presenciávamos cada vez que chegávamos nos abrigos, para compreendermos o sentido vivido por cada um, o sentido de desabitatar e habitar um espaço estranho, um abrigo, um local marcado por vozes dissonantes, vozes dolorosas, tristes, de muita incerteza.

Para Pallasmaa (2017), o habitar é um modo de se relacionar com o mundo, do ponto de vista físico e mental, uma extensão do seu ser, um ato simbólico que organiza nossos corpos, nossas memórias e nossos desejos. Ao nos relacionarmos com as crianças

e com o universo no qual estavam vivendo, uma conexão afetiva passou a se estreitar, à medida que as crianças e famílias foram estabelecendo confiança e estabelecendo laços. Cabe ressaltar que foi um processo dialógico que nos habitou e que habitamos.

Foto 1 - Territórios Brincantes



Fonte: acervo das autoras.

Nos abrigos, as crianças contavam suas histórias, algumas fruto das escutas de outros adultos e outras vividas por elas próprias. Ao mesmo tempo em que algumas famílias temiam o retorno às residências abaladas estruturalmente, também lamentavam a perda do endereço repleto de memórias. Seus apelos sobre como comunicar às suas crianças sobre as futuras mudanças representavam o apelo de suas crianças internas que precisavam também de acolhimento e ajuda. Era possível observar os efeitos da incerteza e da situação de perda da moradia, lugar sede das memórias e das raízes de muitas famílias. O espaço para a infância oferecido por meio dos territórios de brincadeiras e da escuta sensível constituiu uma possibilidade de acolhimento e de fortalecimento dos processos de resiliência, e laços foram construídos.

Um encontro com o afeto, em que todas as vidas importavam, um acolhimento de respeito às crianças e infâncias, um momento

de encontro e de partilha, de olhares sensíveis, de silêncios e muitas perguntas, de problematizações, de relações. Um desafio! Sim, um desafio, pois eram muitos os “sujeitos da caridade” que chegavam nos abrigos, com o propósito de superar as dores, levando doces, comidas, muitas folhinhas de atividades prontas, materiais para colorir, a partir de uma lógica assistencialista, escolar, reprodutivista e recreacionista, propondo um cenário muito diferente daquele em que acreditamos e defendemos como pesquisadoras e professoras. Em meio a isto, o nosso desafio era o de garantir um processo educativo e pedagógico que se organizou em forma de territórios de brincar e de explorações.

Ações possíveis de um coletivo: os territórios e as vidas que se entrelaçam

Ao chegarmos nos abrigos, tínhamos o desafio de pensar os territórios num espaço muito diferente daquele a que estávamos habituados em contextos escolares, pois eram territórios dentro de uma igreja e de uma associação. Éramos pessoas estranhas às crianças que circulavam e, ao mesmo tempo, tínhamos o desafio de proporcionar materialidades desencadeadoras do brincar, das criações, para o fortalecimento dos vínculos entre as crianças e professores universitários, professores municipais, acadêmicos da universidade – um território que se constituía através de um coletivo comprometido e potente. O planejamento dessa organização compreendia ler o contexto, compreender a complexidade do que vivíamos naquele momento, pensar o que era possível dentro do inesperado por nós, pensar as diferentes culturas presentes e pensar como as crianças poderiam habitar. Esse território foi “pensado como lugar de encontros, de troca de experiências, de relações, de beleza e de estética compartilhada. Um lugar onde as crianças podem orientar suas próprias ações” (Cipipitelli; Dubovik, 2016, p. 10).

Os territórios nos abrigos foram pensados numa perspectiva de exploração, de respeito a culturas, diferenças, tempos,

capacidades cognitivas e emocionais. Para Cipipitelli e Dubovik (2016), territórios de qualidade são aqueles que provocam, seduzem, onde as crianças vão realizar ações nas quais o dinamismo é a chave para que se conheçam, se relacionem, brinquem, explorem, criem, transformem, se apropriem do que foi preparado, das múltiplas possibilidades. Assim, vão "formar um ecossistema em que os ambientes sejam privilegiados como espaços de vida, de encontros, de interações, de vínculos, de presença, de harmonia e de significados coletivos" (Cipipitelli; Dubovik, 2016, p. 27).

Um território é sempre uma construção, um acontecimento em que o comum é ação e se dá num fazer-comum, numa perspectiva metodológica que implica conquistas, criação, construção – “um território é visto como uma grande paisagem construtiva, onde tudo o que existe nele se comunica. Assim, é associado à construção de identidades compartilhadas e entendido como 'lugar', um espaço atravessado pelos afetos” (Cipipitelli; Dubovik, 2016, p. 6).

Ofertamos materialidades para pensar o desenho, com diferentes tipos de papéis, marcadores como giz de cera, lápis de cor, canetões. Tínhamos a intencionalidade de possibilitar uma estética compartilhada, a criação, por compreendermos a sua importância para a expressão da infância. Nesse sentido, “o desenho é um meio que registra a presença humana com marcas, pegadas ou sombras que deixam evidências de nossa passagem [...]. Desenhamos, literalmente, sobre o mundo do qual fazemos parte” (Blanco; Cidrás, 2024, p. 19). Nesses territórios, o mundo vivido pelas crianças era apresentado através de desenhos que mostravam a água em diferentes configurações, sendo esse elemento inerente ao momento vivenciado. “Desde que nascemos, o desenho faz parte da nossa interação com o ambiente. É um impulso natural que nos permite marcar, compreender e refletir sobre o ambiente físico, além de imaginar ou sonhar nossas vidas nele” (Blanco; Cidrás, 2024, p. 19). Os registros abaixo ilustram a potencialidade vivida quando o desenho foi possibilitado.

Foto 3 - Territórios criativos



Fonte: Acervo das autoras.

Quando o território foi o de desenho, numa única folha, no papel pardo, no chão e com diferentes marcadores, percebemos o movimento dos corpos, uma partilha, em que a representatividade marcava a diversidade. Para Blanco e Cidrás (2024, p. 141), é um espaço de desenho colaborativo, com base no movimento. O território citado ilustra uma perspectiva teórica “[...] como uma forma de libertar-se da restrição da mesa e da cadeira; portanto, ajudam a perceber o movimento do corpo e sua relação com os outros. A maioria das ações é realizada em grupo, o que favorece a ideia de multidão enriquecendo a ação com a companhia dos outros”. As imagens acima retratam a autonomia, o momento compartilhado, a imaginação, as crianças em ação, o direito de narrar sua própria existência. Um desenho coletivo que os unia enquanto crianças em uma situação instável e vulnerável, e lhes permitia ressignificar na ludicidade. Nesse sentido, o desenho oferece às crianças “[...] a possibilidade de criar, imaginar ou registrar seus próprios mundos e, ao mesmo tempo, pensá-los com os outros” (Blanco; Cidrás, 2024, p. 186).

Nos territórios de brinquedos e brincadeiras, procuramos disponibilizar diferentes materialidades para as explorações, tais como brinquedos, livros de literatura, jogos, massa de modelar, tecidos, lápis de cor, giz de cor e canetinhas, materiais não estruturados, elementos da natureza, elementos potencializadores de explorações, interações, diálogos, descobertas. Em muitos momentos, sentíamos que nossos objetivos se efetivavam; em outros, saímos com uma sensação angustiante, devido ao pouco espaço de tempo e às inquietudes e tristezas que eram visíveis nos corpos das crianças e adultos. Avaliávamos para qualificar e respeitar as formas de habitar das crianças, suas demandas e interesses.

Nos abrigos, havia um grande número de crianças negras. Assim, em respeito às realidades, contextos, etnias, raça, especificidades dessas crianças, ofertamos materialidades numa perspectiva de educação antirracista; com o pertencimento identitário, o respeito à diversidade étnico-racial e cultura afrorreferenciada, em contraposição a uma perspectiva colonial, eurocêntrica. Nos surpreendemos com a não identificação, a falta de representatividade nos espaços de convivência coletiva, o não pertencimento das crianças com as materialidades, com suas culturas, muitas vezes havendo uma negação de si e de sua constituição, impactando no processo de formação de sua identidade como criança negra. Destacamos que, no coletivo, apenas uma criança teve interesse em um dos livros de literatura infantil que apresentavam pessoas negras, e que as bonecas negras e alguns brinquedos organizados no chão e em um cesto de vime ficaram de lado. Para Bell Hooks (2019), qualquer pedagogia precisa insistir em práticas pedagógicas que reconheçam a presença de todos. Assim, uma educação das relações étnico-raciais deve ter um senso de comunidade, de responsabilidade, que rompa com o racismo estrutural. Ainda para Hooks (2021), precisamos aprender desde a infância sobre a natureza da raça, como categoria social, pois as impressões iniciais marcam profundamente todos os seres humanos.

Fotos 6 - Territórios de brinquedos e brincadeiras



Fonte: Arquivo das autoras

Compreendendo o vivido e descortinando novas frentes: o compromisso com a transformação, com um coletivo potente

Apresentamos um recorte do vivido nas linhas precedentes, demonstrando as ações possíveis de um coletivo, que começou agregando professores em uma ação pontual, e que, com o passar dos dias, foi ganhando uma proporção inesperada, que se transformou numa força que pulsa, que nos desafia, que nos convida cada vez mais. Iniciamos com as ações nos abrigos, as quais agregaram os acadêmicos da universidade. Paralelamente, passamos a dialogar com membros do Fórum Gaúcho de Educação Infantil, o FGEI, em reuniões, buscando socializar e compreender o vivido. Sentíamos que, ao relatar o que estávamos vivendo, para muitos a situação parecia muito distante; porém, uma semana depois, nossos pares do Fórum passaram a viver, em uma proporção muito maior, a dor, os impactos do evento climático e

ambiental, e terem de lidar com as condições de vida das crianças – separadas de seus pais, a orfandade, crianças em abrigos muito distantes, muitas vezes em outras cidades.

Tínhamos um compromisso de garantir os direitos das crianças e de lhes dar visibilidade, nas diferentes cidades atingidas. Frentes de trabalho eram construídas no estado, e a nossa experiência, uma semana antes, na nossa região, nos permitia dialogar, narrando o vivido, assim como ver com mais rapidez as crianças deixando os abrigos em razão do programa do governo de aluguel social. Essas narrativas foram acolhidas por representantes de outros fóruns, a partir de *lives*, como os do estado do Paraná e do Espírito Santo, num apoio com doações. Tínhamos, desde o início, a clareza da complexidade vivida, dos desafios que se colocavam em diferentes ordens e contextos, assim como da importância e respeito às especificidades de cada abrigo e de cada criança. Os diálogos com todos, com a sociedade civil, fóruns e o Ministério Público, passaram a fazer parte das nossas agendas, e as reuniões se intensificaram. Tínhamos uma única certeza, que era o início de um processo, e que todas as problematizações, ações, racionalizações precisavam nos levar a um caminho de continuidade.

Assim, o Fórum Gaúcho, juntamente com o apoio do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e de outros fóruns, lançou a campanha “**Acolha uma Escola de Educação Infantil**”, uma ação de acolhimento para as escolas que sofreram perdas com os eventos climáticos e ambientais no estado. Esse ato visa à reconstrução dos espaços, com materialidades e formação – um processo que conta com o apoio de fóruns do Brasil e que está em processo de conclusão.

O Coletivo se expandiu e se fortaleceu, amparado pela certeza de que o trabalho não podia se encerrar juntamente com o fechamento dos abrigos temporários. À medida que as famílias foram retornando para suas residências e outras foram encontrando novas moradias, os abrigos foram se esvaziando. As crianças voltaram para as suas escolas, recém reabertas. Certos de

que o trabalho deveria ser de médio a longo prazo, lançamo-nos como candidatos a um grande edital da nossa universidade, a fim de ampliar as ações e potencializar os efeitos das intervenções. O projeto de extensão universitário passou a se chamar **“Coletivo Fluir: territórios educativos intersetoriais de ações e políticas em defesa das crianças em contextos vulneráveis”**. Ampliamos o número de participantes, cursos e áreas, agregando docentes, pesquisadores, profissionais e acadêmicos de pós-graduação e da graduação das áreas da Educação, Psicologia, Saúde, Arquitetura, Engenharia, dentre outras áreas intersetoriais da educação. Esse projeto de extensão objetiva atuar em escolas cujas crianças e suas famílias foram, de alguma forma, atingidas pelas consequências da catástrofe hidroeclimática, fortalecendo o contexto familiar e escolar. Estão sendo desenvolvidos três territórios educativos intersetoriais: TEI1, com foco nas crianças, famílias, escola, comunidade local; TEI2, com foco na comunidade escolar; e TEI3, com foco na gestão educacional e políticas públicas, envolvendo o tema da defesa das infâncias e sendo produzido com a participação das crianças, famílias, professores, instituições e comunidades.

As ações envolvem a articulação de diferentes áreas do conhecimento, prevendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão e inovação, o fortalecimento das relações entre graduação e pós-graduação e da universidade com a comunidade por meio da extensão universitária, como também a implicação social da universidade na defesa das infâncias.

Desse modo, finalizamos este texto cientes da potência do Coletivo, que foi se transformando, com um trabalho timidamente iniciado a partir de uma catástrofe hidroeclimática e que alcançou novas perspectivas. Tais desdobramentos certamente impactarão na vida dessas crianças, suas famílias, seus professores, além da dos profissionais e estudantes proponentes dessa ação extensionista: o "Coletivo Fluir".

Referências

BENELLI, S. J. Goffman e as instituições totais em análise. *In*: BENELLI, S. J. **A lógica da internação**: instituições totais e disciplinares (des)educativas. São Paulo: Ed. UNESP, 2014. p. 23-62.

CARVALHO, R.; MIORIM, V. M. Bairro Itararé: um resgate a memória social. **Revista Sociais e Humanas**, Santa Maria, v. 20, n. 1, p. 107-118, jan./jun. 2007.

CIPIPELLI, A.; DUBOVIK, A. Territórios de Brincadeiras e Explorações. *In*: **Pedagogia Subjetividade**. São Paulo: Phorte, 2016. v. 1, n. 1.

GOFFMAN, E. **Manicômios, Prisões e Conventos**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.

HOOKS, B. **Ensinando Comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021.

HOOKS, B. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo: Elefante, 2019.

PALLASMAA, J. **Habitar**. São Paulo: Gustavo Gili, 2017.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

11. O VAI E VEM DAS ÁGUAS NO EXTREMO SUL GAÚCHO E A GARANTIA DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS: A SOBREVIVÊNCIA, A ESCUTA E A BRINCADEIRA

Ana do Carmo Goulart Gonçalves
Ana Paula Gonçalves Fioravante
Rachel Freitas Pereira

Palavras iniciais

Poucos meses nos afastam da catástrofe vivida pelo Rio Grande do Sul, a qual trouxe muitos impactos, com os quais – nós, gaúchos(as) – passamos a conviver diariamente. Ao longo deste trabalho, abordaremos especialmente as implicações relacionadas à garantia dos direitos das crianças frente à situação enfrentada no contexto do extremo sul gaúcho.

Diante destes cenários desafiadores, marcados pelas catástrofes ambiental, climática, social e emocional ocorridas no Rio Grande do Sul, o Fórum de Educação Infantil do Extremo Sul Gaúcho – FEIESG, juntamente com o Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância – NEPE da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, mobilizou-se na defesa pela garantia dos direitos das crianças, no que se refere aos seus municípios de abrangência.

Assim, buscou-se cuidar do bem-estar infantil, criando ambientes acolhedores, seguros e brincantes, com propostas intencionais que se demonstraram primordiais para a proteção das crianças e para a garantia de uma infância de qualidade socialmente referenciada.

Portanto, o presente artigo tem como objetivo central discorrer acerca das ações propostas pelos grupos, as quais almejam garantir os direitos das crianças de sobrevivência, escuta e brincadeira, através de tempos e de espaços pensados para as crianças atingidas pelas catástrofes, com o intuito de que pudessem

ser assegurados, tanto nos locais de abrigo e, posteriormente, nas escolas, tais direitos.

Na perspectiva de destacar estas ações e promover a discussão, o artigo está organizado da seguinte forma: nas primeiras seções, apresentamos o contexto no qual surgiu a necessidade de pensar ações conjuntas e solidárias às crianças, e os impactos das catástrofes e ações na garantia dos seus direitos. Na seção seguinte, apresentamos a continuidade das ações desenvolvidas nas escolas acolhidas, após o período de permanência das crianças nos locais de abrigo, e, por fim, as considerações finais.

Catástrofes ambiental, climática, social e emocional no extremo sul gaúcho: FEIESG e NEPE pela defesa dos direitos das crianças

Ao final do mês de abril e início do mês de maio de 2024, o Rio Grande do Sul foi fortemente acometido por eventos climáticos como chuvas intensas, alagamentos, granizo, inundações, enxurradas, deslizamentos e vendavais, que tiveram como consequência um cenário atravessado por diversas perdas e, para boa parte dos seus municípios, o estado de calamidade pública, conforme Decreto Nº 57.596, de 1º de MAIO DE 2024, de modo que foi preciso pensar rapidamente em ações capazes de mitigar alguns de seus efeitos.

Nesse sentido, o Fórum Gaúcho de Educação Infantil – FGEL, movimento social que integra o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB, fundamentado na Proteção Integral das Crianças e nos Direitos Humanos, buscou atuar focando nas demandas das infâncias para um local seguro, saudável e brincante, garantindo os seus direitos constitucionais, iniciando, desse modo, uma série de ações. Inclusive, divulgou um documento com orientações alusivas ao acolher, cuidar e brincar em locais de abrigo, no sentido de orientar as ações que fossem realizadas.

Destaca-se que, no âmbito da região sul, existe o Fórum de Educação Infantil do Extremo Sul Gaúcho - FEIESG, que abrange

25 municípios¹ e conta com a participação de diferentes profissionais da educação, dentre elas, algumas pesquisadoras que integram o NEPE, fato que assinala um trabalho cooperativo entre FEIESG e NEPE.

O FEIESG é um espaço suprapartidário, interinstitucional, articulado por pessoas, instituições, órgãos e entidades comprometidos com a expansão e a melhoria da qualidade da Educação Infantil. E o NEPE é um programa de extensão permanente da FURG que objetiva a proposição de diversos projetos de ensino, pesquisa e extensão na área da infância, da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da formação de professores(as) e das políticas públicas educacionais, bem como um grupo de pesquisa cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ.

Cabe salientar que os municípios que integram o extremo sul gaúcho, diferentemente dos demais municípios do Rio Grande do Sul, além das chuvas torrenciais, sofreram com o aumento gradual das águas que desciam do Norte do Estado. Conforme a direção dos ventos mudava, a costa doce variava com o vai e vem das águas e, diante disso, a FURG e a prefeitura de Rio Grande publicizavam, através de notícias, a perspectiva de subida e descida das águas, com o propósito de alertar a população acerca das áreas de risco.

Foi nesse contexto de apreensão que os locais de abrigo começaram a ser organizados por cada município. Importa destacar que, no contexto deste trabalho, abordaremos as ações realizadas em dois municípios, Rio Grande e São José do Norte, em que, pela proximidade física, o FEIESG e o NEPE puderam atuar de forma mais direta, contribuindo com ações presenciais.

As ações supracitadas foram realizadas, especialmente, nas cinco primeiras semanas após os eventos climáticos, pois à medida

¹ Amaral Ferrador, Arroio Grande, Candiota, Capão do Leão, Aceguá, Arroio do Padre, Canguçu, Cerrito, Herval do Sul, Hulha Negra, Morro Redondo, Pedras Altas, Pedro Osório, Pinheiro Machado, Piratini, Chuí, Cristal, Jaguarão, Pelotas, Rio Grande, Santa Vitória do Palmar, Santana da Boa Vista, São José do Norte, São Lourenço do Sul e Turuçu.

que o tempo avançava, novas demandas foram dando lugar às antigas. Assim, em uma perspectiva colaborativa, cada fórum regional atuou em seus municípios, de modo que o trabalho realizado pudesse ter uma maior abrangência.

Faz-se importante ressaltar que, diante desse contexto, a Sociedade Civil precisou colaborar com ações solidárias, as quais incluíram doações de roupas, cobertores, roupas de cama e banho, materiais de limpeza e higiene, água potável, alimentos, dentre outras ações, inclusive, auxílio para a organização e o posterior funcionamento dos locais de abrigo.

Nessa esteira, o FEIESG e o NEPE, visando à defesa intransigente dos direitos das crianças à sobrevivência, à escuta e à brincadeira, iniciaram uma campanha de arrecadação de livros literários e brinquedos, a qual impulsionou a construção de ambientes acolhedores, seguros e brincantes.

As ações nos locais de abrigo e a criança como sujeito de direitos: a sobrevivência, a escuta e a brincadeira

Ressaltamos que a concepção que baliza todas as ações aqui realizadas caminha no sentido de considerar as crianças como protagonistas de enredos construídos com os eventos de seu tempo, participantes criativas na construção de seu espaço social. São, portanto, sujeitos ativos e produtores de culturas, vivendo intensos processos de relações e transformações.

Infelizmente, na história da infância, nem sempre esta foi a concepção vigente. A afirmação dos direitos das crianças faz parte de uma luta histórica pela justiça e pela democracia no Brasil e no mundo. Assim, desde a década de 1920, ocorre um grande esforço coletivo para que possamos reafirmar esses direitos, buscando efetivá-los.

O ano de 1959 foi um marco na história da humanidade, por ocasião da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), que elaborou a Declaração Universal dos Direitos da Criança, com a anuência de representantes oficiais de diversos

países. Esse documento, que reconheceu os direitos de crianças e adolescentes, fundamentou-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos, criada em 10 de dezembro de 1948.

Após a Segunda Guerra Mundial, o movimento pelos direitos da criança se acelerou, reforçado pela Convenção Internacional dos Direitos da Criança (CDC, 1989), aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989. Este tornou-se o documento de direito internacional mais reconhecido em todo o mundo. A criança passou a ser considerada como "cidadã dotada de capacidade para ser titular de direitos". Tal movimento instituiu uma pressão no sentido de reconhecimento do estatuto social e político da criança, promovendo uma determinada uniformização no espaço jurídico de cada país. Dessa forma, o Estado passou a ter a obrigação de proteger, não cabendo apenas à família essa função.

Nesse contexto, o Brasil foi o primeiro país da América Latina a se adequar aos princípios da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, concretizando-se na Constituição Federal de 1988. No art. 227 da Constituição Federal (Brasil, 1988, art. 227), afirma-se que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

A partir desse marco constitucional, nasce no Brasil o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, que passa a considerar as crianças e os(as) adolescentes como sujeitos de direitos e os reconhece como vulneráveis, cuja proteção é dever da família, da sociedade e do Estado.

Embora esses sejam direitos adquiridos às crianças, os tempos complexos em que vivemos, de desestabilização da democracia, sérias crises climáticas, guerras, atentados às escolas, etc., exigem que fiquemos atentos a possíveis retrocessos que impliquem na

vida das crianças, uma vez que, de acordo com Fernandes e Siqueira (2020), são o grupo geracional mais profundamente afetado, seja na qualidade com que experienciam a sua infância, ou nos impactos futuros que podem acarretar no seu percurso de vida.

Infelizmente, pudemos presenciar, sobretudo no período das enchentes, as implicações das catástrofes na vida das crianças. Muitas perderam suas casas, seus brinquedos, sentiram medo, frio e fome, sendo muitas vezes privadas de escuta, uma vez que seus familiares também estavam implicados no contexto da catástrofe, buscando alternativas para sua sobrevivência.

Nesse sentido, os locais de abrigo puderam garantir a proteção e a garantia de cuidados básicos de alimentação e higiene. E a criação dos contextos brincantes foi imprescindível para que as crianças pudessem ter a garantia de brincar diante de um contexto tão desolador. É nesse campo que a questão dos direitos deve perpassar a luta pela educação, saúde, cultura, lazer e brincadeira, ou seja, por uma cidadania ativa das crianças.

Em relação à organização dos espaços nos locais de abrigo, as ações desenvolvidas envolveram a seleção de brinquedos, livros e outros materiais doados, a organização de um espaço brincante convidativo e potencializador, com a intenção de proporcionar às crianças abrigadas a garantia de seus direitos, uma vez que um dos princípios fundamentais do FEIESG é o compromisso com a concepção de criança como sujeito de direitos, ativo e participativo no seu contexto histórico e cultural.

Assim, após a campanha de arrecadação, iniciamos a organização dos materiais, que chegaram em número expressivo. Para essa ação, bem como para as posteriores, o FEIESG e o NEPE fizeram um convite para que voluntários(as) pudessem atuar, sendo estes(as), na sua maioria, estudantes da FURG e professores(as) da rede pública, além de somar esforços com o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação In/Exclusão – GEIX da FURG.

Em relação aos materiais arrecadados, foi necessário fazer uma curadoria, observando atentamente cada doação, pensar nos seus possíveis usos e, por vezes, descartar, por não estar em boas

condições. Vale assinalar que os(as) voluntários(as) que dedicaram seu tempo a estar com as crianças buscaram escutar seus silêncios, angústias, medos, alegrias e expectativas, ao mesmo tempo em que dispunham de intencionalidade na organização dos espaços e dos tempos para o brincar.

A brincadeira é uma das diversas linguagens das crianças, por meio da qual ela se expressa, comunica e atribui sentidos ao que vivencia. Conforme nos diz Sarmiento (2004, p. 25)

[...] a ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis. Brincar não é exclusivo das crianças; é próprio do homem e uma das suas actividades sociais mais significativas [...] Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério.

Ainda, segundo o autor, a imaginação do real constitui-se em “um elemento central da capacidade de resistência que as crianças possuem face às situações mais dolorosas ou ignominiosas da existência” (2004, p. 26). Portanto, para além de uma válvula de escape, a imaginação e a brincadeira fazem parte de um processo de interpretação, estruturação e compreensão do mundo, ou seja, garantir espaços e momentos de brincar é possibilitar que as crianças continuem vivenciando seus processos de significação, construção de pensamentos e aprendizagens perante as adversidades.

Assim, as ações realizadas buscaram ir ao encontro do que preconiza a Declaração Universal dos Direitos das Crianças (ONU, 1959):

PRINCÍPIO 7º A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito.

PRINCÍPIO 8º A criança figurará, em quaisquer circunstâncias, entre os primeiros a receber proteção e socorro.

E assim o fizemos, tendo a criança no nosso horizonte, organizamos espaços que denotavam um convite para o brincar,

ora individual, ora coletivo. Um brincar que acolhia as crianças e suas famílias, e quem estivesse disposto a adentrar no espaço.

Em um local de abrigo que foi organizado em uma Escola Municipal, organizamos o espaço para as crianças no ginásio, onde as famílias estavam acomodadas. No entanto, quando um número maior de pessoas chegou ao local, foi inviável dar continuidade às ações. Então, em diálogo com a escola, foi disponibilizada uma sala para que pudéssemos realizar as atividades com as crianças.

Cabe destacar que foi um movimento bastante rico que contou com a participação efetiva das crianças e dos(as) adolescentes. Em uma ação coletiva, fomos compondo o espaço, circunscrevendo-o de acordo com a intencionalidade do grupo. Assim, tínhamos o espaço para a leitura e o deleite com livros, revistas e gibis, um outro que abarcava diferentes jogos, bem como algumas mesas e cadeiras que podiam ser movimentadas, e tínhamos, também, uma circunscrição que dispunha de brinquedos.

Na organização, priorizamos sobremaneira as crianças, e para isto, escutá-las foi fundamental, acolhendo-as em seus anseios e expectativas em um momento em que o acento era a sobrevivência. A partir da escuta, o foco passou a ser a brincadeira. Brincar e interagir pareciam estar na lista de prioridades das crianças, coadunando com Horn (2004), que aponta sobre a fundamental importância de um espaço repleto de objetos com os quais as crianças possam criar, imaginar e construir.

Instigadas pelas experiências com as crianças, continuamos na busca por significar o vivido, e qualificar as interações vindouras, aquelas que aconteceram ao longo do projeto. Assim, à luz de Soares e Marcello (2024), nos colocamos a pensar: afinal, o que significa compor um universo de possibilidades a partir de espaços e materiais que favoreçam a vivência de experiências que afetem as crianças, considerando suas ações de brincar e interagir?

A continuidade das ações nas escolas e os direitos das crianças

Neste período marcado pelas catástrofes ambiental, social e emocional, várias medidas foram necessárias, sendo uma delas a reorganização do calendário escolar, tal como o exposto pelo Parecer CNE/CP Nº 11/2024, que trata desta reorganização e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão do estado de calamidade pública causado pelos eventos climáticos no estado do Rio Grande do Sul.

Assim, cada município, observando as suas especificidades e demandas, reorganizou o seu calendário letivo atinente ao ano de 2024. No município de Rio Grande, sede do FEIESG, as atividades nas escolas da rede municipal e conveniadas retomaram suas atividades no dia 03/06/2024, tendo sido suspensas no dia 09/05/2024.

Portanto, em junho as instituições escolares retomaram o seu trabalho, embora algumas não pudessem reabrir suas portas, uma vez que os danos materiais as impossibilitaram e, por isso, precisaram funcionar de forma provisória em outros locais, denominados “escolas de campanha”.

É impreterível reconhecer que o fechamento das escolas incide diretamente no direito constitucional das crianças, especialmente no contexto deste trabalho, atinente à educação.

Na linha do exposto, o NEPE, com o objetivo de viabilizar projetos de ensino, pesquisa e extensão na área da infância, intencionou, nesse contexto de cenários desafiadores, mobilizar-se juntamente com o FEIESG, buscando atuar, sobretudo, com as crianças vítimas dos eventos climáticos que se encontram em processo de transição entre a casa, o local de abrigo e as escolas.

Atento às novas demandas, o NEPE está articulado com a Política de Extensão da FURG (Política de Extensão da FURG, 2015, p. 05) e, nesse sentido, as ações de acolhimento tiveram sequência em ações extensionistas realizadas no âmbito do projeto intitulado “Dos locais de abrigo ao retorno às escolas: mapeando impactos e

implementando ações nas Escolas de Educação Infantil atingidas pelos eventos climáticos no RS”.

Tendo como horizonte as crianças enquanto sujeitos de direito, a intenção do projeto foi mapear e atender as demandas das escolas de Educação Infantil, municipais e conveniadas que integram o FEIESG, atingidas pelos eventos climáticos, promovendo a arrecadação e distribuição de materiais educativo-pedagógicos, bem como ciclos formativos que discutam assuntos que perpassam a Educação Infantil.

Entendendo as crianças como sujeito de direitos, compreende-se que é crucial a observância dos documentos que circunscrevem o debate acerca dos seus direitos constitucionais, garantidos pela Declaração Universal dos direitos das crianças (ONU, 1959), pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), pela Convenção sobre os Direitos das Crianças – CDC (ONU, 1989), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDBEN (Brasil, 1996), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010) e pelo Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014-2024).

Faz-se importante também lembrar que muitas crianças, vítimas dos eventos climáticos, são crianças advindas da crise instaurada pela Pandemia de covid-19, as quais já viveram a experiência de ter seus direitos negados, situações de negligência, e foram – mais uma vez – deixadas à margem da sociedade. Daí a urgência em estar atento(a) às crianças e às suas demandas neste momento em que, após a barbárie vivenciada com os eventos climáticos, transitam do lugar de abrigo para a instituição escolar.

Talvez o maior desafio seja pensar uma nova/outra educação após a pandemia, tal como aponta Abramowicz (2022, p. 14):

A nossa catástrofe, de fato, não será a pandemia, mas que nada mude após ela, o desafio está posto para a Educação Infantil com a possibilidade de construir uma outra imaginação educacional propondo outras iniciações: a solidariedade, outros circuitos de afetos, a empatia, uma gramática artística,

inventiva, experimentações de todos os tipos. Portanto, a iniciação como a própria infância.

Nesse sentido, foi realizada uma consulta às Secretarias de Educação dos municípios contemplados pelo FEIESG acerca das escolas de Educação Infantil que foram impactadas pelos eventos climáticos, com a perspectiva de mapear suas demandas.

Ao realizar esse mapeamento, obtivemos o retorno de seis municípios, sendo que três deles tiveram escolas de Educação Infantil afetadas. No município de Rio Grande, dezesseis escolas foram atingidas, além de famílias, professoras e crianças, o que mobilizou o grupo a arrecadar, por meio de campanhas solidárias, materiais educativo-pedagógicos.

Nesse movimento, pudemos realizar o acolhimento de 4 escolas, sendo elas: EMEF Cristóvão Pereira de Abreu, EMEI Navegantes, EMEF Maria da Graça Reyes (localizadas no município de Rio Grande) e EEEF Marques de Souza (Localizada no município de São José do Norte). Assim, realizamos as visitas nessas escolas, as quais tiveram como foco o acolhimento, a escuta acerca dos desafios enfrentados na retomada das ações educativo-pedagógicas, a promoção de atividades realizadas com as crianças e, por fim, a distribuição dos materiais arrecadados.

Faz-se relevante pontuar que não estamos eximindo o poder público de sua função, mas que nesta situação emergencial, e até então inédita, buscamos – minimamente – garantir alguns direitos que estão no escopo das nossas possibilidades enquanto profissionais do campo da Educação Infantil.

Em relação às ações com as crianças, propomos a teatralização com percussão corporal de uma história, e estações brincantes e lúdicas, como, por exemplo, brincadeiras de roda, com corda, bambolê, elástico, pé de lata, oficinas de tinta e construção de massa de modelar.

Nossa intenção daqui em diante é dar continuidade às ações nas escolas, bem como organizar ciclos formativos para a comunidade escolar, abordando temáticas de seus interesses e que

vão ao encontro de discutir assuntos que perpassam o campo da Educação Infantil.

Considerações finais

A experiência vivida, traduzida em muitas histórias para contar, rememorar e inspirar a luta, nos incita a movimentar o pensamento, de modo a propor algumas reflexões. Compreendendo que o direito à educação é basilar para o acesso aos demais direitos, bem como diante da urgência do contexto histórico presente, entende-se que levantar alguns tensionamentos é necessário para pensar prospectivamente o direito constitucional das crianças. Assim, entendemos que as interrogações que seguem são prementes.

Haverá a afirmação dos direitos constitucionais das crianças sem investimento adequado? A existência de um aporte legal é capaz de garantir a efetivação de tais direitos? Do que é preciso lançar mão enquanto profissionais da educação? Qual o papel do Estado, da sociedade, da escola e da família na garantia dos direitos das crianças?

Na busca por estas e outras respostas, continuaremos a lutar de forma intransigente pela defesa dos direitos das crianças!

Ao encaminharmos o texto para o final, gostaríamos de destacar que as ações envidadas pelo FEIESG e NEPE foram permeadas pelo sentimento de acolhimento às crianças, não no sentido de acolhê-las para garantir-lhes apenas o básico, mas compreendendo que, para a sua sobrevivência, é necessário garantir-lhes espaço e tempos para escuta e para a brincadeira.

Nesta esteira, recusamos as práticas que intencionavam raptar as experiências que só poderiam acontecer no tempo *aión* (Kohan, 2019), tempo vivido no alargamento dos fazeres crianceiros, aqueles que garantem a descoberta, a surpresa, o inusitado, a investigação que se debruça na própria experiência, ora individual, ora coletiva.

Nas experiências narradas, optamos pelo olhar atento às crianças, buscando garantir-lhes uma escuta acolhedora, a vivência de seus processos de significação e seus tempos de brincadeira, resgatando, em meio ao caos, as crianças enquanto sujeitos de direito, protagonistas e produtoras de cultura.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete. Prefácio. *In*: SANTOS, Maria Walburga dos, TOMAZZETTI, Cleonice Maria (Orgs). **Educação Infantil, docência e formação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 jun. 2024.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Brasília, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm Acesso em: 02 jun.2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: [lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf](#) (senado.leg.br). Acesso em: 02 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP Nº 11/2024**, 09 de maio de 2024. Reorganização do Calendário Escolar e da

possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão do estado de calamidade pública causado pelos eventos climáticos no estado do Rio Grande do Sul. Brasília, 2024. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=257621-pcp011-24&category_slug=maio-2024&Itemid=30192 Acesso em: 10/06/2024.

FERNANDES, Natália; SIQUEIRA, Romilson Martins. Introdução. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; SIQUEIRA, Romilson Martins (Orgs.). **A defesa dos direitos da criança: uma luta sem fronteiras**. Goiânia: Câne Editorial, 2020. p. 9-16.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KOHAN, Walter Omar. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. **Práxis Educativa**. v.15, e2016212, 2020.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 10 dez. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> Acesso em 23 de outubro de 2024.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos da Criança**. 20 de novembro de 1959. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/22026/file/declaracao-dos-direitos-da-crianca-1959.pdf> Acesso em 23 de outubro de 2024.

Política de Extensão da FURG, 2015. Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Disponível em: <https://conselhos.furg.br/arquivos/consun-deliberacoes/2015/02715.pdf>. Acesso em: 02 de maio de 2024.

RIO GRANDE DO SUL, **Decreto Nº 57.596, de 1º de maio de 2024.** Declara estado de calamidade pública no território do Estado do Rio Grande do Sul afetado pelos eventos climáticos de chuvas intensas, COBRADE 1.3.2.1.4, ocorridos no período de 24 de abril a 1º de maio de 2024. Porto Alegre, 2024. Disponível em: <https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=997980> Acesso em: 02 jun. 2024.

SARMENTO, Manuel. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. *In*: Sarmento, M. J.; Cerisara, A. B. **Crianças e Miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA, 2004. p. 9-34.

SOARES, Gisele e MARCELLO, Fabiana de Amorin. Brincadeiras e interações na Educação Infantil: o que nos mostram os espaços e materiais nas escolas? *In*: ALBUQUERQUE, Simone; FLORES, Maria Luiza (Orgs.). **Qualidade da Educação Infantil**: diálogos a partir da formação continuada. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

SOBRE AS AUTORAS E AUTORES

Adriana Silva da Costa Vidaletti

Mestranda em Educação UFRGS, 2022, na linha de pesquisa Políticas e Gestão Educacionais, integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Políticas Públicas de Educação Infantil (GEPPEI/UFRGS), que está vinculado ao Programa de Extensão Universitária Educação Infantil na Roda e ao Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação. Possui Graduação em Pedagogia - Habilitação Educação Infantil pela PUCRS (2009), Especialização em Gestão da Educação: Supervisão, orientação e administração escolar pela PUCRS (2012). Membro do Fórum Municipal de Educação de Canoas. Vice-presidente do Movimento Trabalhista Pela Educação de Canoas e Membro da Diretoria Executiva MTPE Estadual (2024/2025). Professora pela rede Municipal de Canoas. Email: vidaletti.adrianasc@gmail.com

Aline Siqueira

Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, sendo orientadora dos Programas de Pós-Graduação em Psicologia e Ciências da Saúde. Email: alinecsiq@ufsm.br

Ana do Carmo Goulart Gonçalves

Doutora em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Professora da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Integrante do Comitê Diretivo do Fórum de Educação Infantil do Extremo Sul Gaúcho (FEIESG). Coordenadora do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância (NEPE/FURG). Integrante dos seguintes grupos de pesquisa: Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância (NEPE/

FURG/CNPq) e Crianças, Infâncias e Culturas (CIC/UFPEL/CNPq).
Email: acarmogg@gmail.com

Ana Paula Gonçalves Fioravante

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Professora de Educação Infantil da rede municipal de ensino na cidade de Rio Grande-RS. Integrante do Comitê Diretivo do Fórum de Educação Infantil do Extremo Sul Gaúcho (FEIESG). Integrante dos seguintes grupos de pesquisa: Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância (NEPE/FURG/CNPq) e Crianças, Infâncias e Culturas (CIC/UFPEL/CNPq). Email: anapaulagfioravante@gmail.com

Andréia Rech

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Docente do Departamento de Educação Especial da UFSM, atuando como orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE e Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional Profissional. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Educação Especial Interação e Inclusão Social - GPESP. Email: andreia.rech@ufsm.br

Ariete Brusius

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), licenciada em Língua Portuguesa (UNISINOS), com especialização em Conselhos Escolares. É integrante do GEPPPEI (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Políticas Públicas de Educação Infantil) da Faced/UFRGS, que está vinculado ao Programa de Extensão Universitária Educação Infantil na Roda e ao Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação. Integra o Colegiado do Fórum Gaúcho de Educação Infantil (FGEI), do Fórum Permanente de Educação Infantil (FORPEI/NH) e do Fórum Municipal de Educação de Novo Hamburgo (NH). Professora aposentada da rede municipal de educação de Novo Hamburgo-RS, onde atuou na educação infantil, nas séries iniciais e finais do ensino

fundamental e como coordenadora pedagógica. Também coordenou a equipe da Educação Infantil da SMED de NH entre os anos de 2009 a 2013 e foi Conselheira do CME/NH e do FUNDEB/NH. Email: arietebr56@gmail.com

Carolina Aguirre da Silva

Pedagoga com habilitação em educação infantil, com pós em Psicopedagogia clínica e institucional, Supervisora escolar. Coordenadora em uma instituição parceira com a PMPA e atual presidente do CMDCA e coordenadora do Fórum temático da Educação Infantil. Participante do MEP-AEPPA.

Cláudia Inês Horn

Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação: Mestrado e Doutorado em Ensino (PPGEnsino). Docente do Programa de Pós-Graduação: Mestrado e Doutorado em Ensino de Ciências Exatas (PPGECE). Docente nos cursos de licenciaturas. Coordenadora dos Cursos de Licenciatura EAD em Pedagogia, Letras e Ciências Biológicas. Líder do Grupo de Pesquisa: Infância, Docência e Educação Infantil. Coordenadora do GT3 “Participação das crianças no cotidiano da Escola de Educação Infantil e da Cidade”, projeto de pesquisa subsidiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul - FAPERGS e vinculado à Pesquisa Institucional “O ensinar da infância à idade adulta: olhares de professores e alunos”. Email: cihorn@univates.br

Denise Madeira de Castro e Silva

Doutora em educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos na linha de pesquisa Educação, História e Políticas. Pesquisadora do Grupo de Pesquisas em Educação, Diversidade e Cidadania (Unisinos/CNPQ). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Políticas Públicas de Educação Infantil (GEPPEI/Faced/UFRGS/CNPQ). Formadora Estadual do LEEI-SUL-UFRGS. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (2000). Especialização em Gestão Educacional (FACOS). Licenciada

em Pedagogia Pré-escola pela Universidade Federal do Rio Grande (1996). Coordenadora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional na linha de pesquisa: Educação, Culturas, Linguagens e Práticas Sociais. Atua principalmente nos seguintes temas: políticas educacionais, educação infantil, processos de escolarização, gestão educacional. Email: denimcs@gmail.com

Dinamara Laux da Silva

Coordenadora administrativa em uma instituição com os serviços de Educação Infantil e Assistência Social que atende o total de 240 crianças e adolescentes e suas famílias. Representante de sua comunidade há mais de 35 anos com compromisso com a Educação Infantil e com a política da Assistência Social em sua região, dedicando-se a estas causas desde os 20 anos de idade, totalizando agora 55 anos.

Fernanda dos Santos Paulo

Educadora Popular, militante do Movimento de Educação Popular – AEPPA. Professora Faced-UFRGS. Experiência na Educação Infantil e no Serviço de Convivência e Fortalecimento de vínculos (docência e coordenação pedagógica). Também, experiência na Educação Básica pública (todas as etapas) e na modalidade EJA. Email: fernandapaulofreire@gmail.com

Frederika de Assis Abrantes

Psicóloga, atua com Desenvolvimento Humano, Produção de Subjetividade e Saúde Mental nas infâncias e em seus cuidados, em interface com Educação Ambiental e Ecofeminismo. Membro do Grupo de Pesquisa Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental (GiTaKa). Email: frederikadeassis@gmail.com

Isabela Dutra

Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas para Educação Infantil (GEPPPEI) e do Grupo de Pesquisa em Currículo e Contemporaneidade (GPCC), ambos vinculados ao PPGEDU/UFRGS. Atuou como professora substituta na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e como professora do Curso de Extensão Qualidade na Educação Infantil (FACED/UFRGS). Atualmente é Diretora Pedagógica da Escola de Educação Infantil do Centro Administrativo Fernando Ferrari (ESEDI/CAFF/RS). Email: isabeladutra25@gmail.com.

Jacqueline Silva da Silva

Pedagoga pela UNISC. Mestre em Educação pela PUCRS. Doutora em Educação pela UFRGS. Professora da Universidade do Vale do Taquari-Univates nos cursos de Pedagogia e Mestrado e Doutorado em Ensino e em Ensino de Ciências Exatas. Pesquisadora na área das Infâncias, Formação de Professores e Ludicidade. Email: jacqueh@univates.br

Juliana Goelzer

Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS). Professora Adjunta do Departamento de Estudos Especializados, Área de Educação Infantil, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pesquisadora do Grupo de Estudos em Educação Infantil – GEIN (UFRGS), do Grupo de Estudos e Pesquisas Dialogos: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire (UFSM), e do Grupo de Pesquisa Estudos sobre Infância: Políticas Públicas, Currículo, Práticas Pedagógicas e Formação Docente (UFSM). Foi do-discente (FREIRE, 1995) com crianças de 2010 a 2022 na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS). Email: julianagoelzer.ufrgs@gmail.com

Lea Tiriba

Professora da Escola de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação/UNIRIO. Coordenadora líder do Grupo de Pesquisa Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental (GiTaKa) e do Núcleo Infâncias, Natureza e Arte/NINA/UNIRIO. Educadora-ambientalista, atua no campo da Educação Infantil, em interface com a Educação Ambiental e a Educação Popular. Tem como foco os desafios da produção de metodologias de formação decoloniais-teórico-brincantes, que articulam processos de apropriação teórica, proximidade da natureza, empoderamento político, vivências corporais e estéticas. E-mail: leatiriba@gmail.com

Luiz Cristiano Souza dos Santos

Professor de Educação Infantil da rede municipal de Canela e Gramado. Graduado em pedagogia pela Ulbra; mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação – mestrado profissional em educação da UERGS. Pós-graduação em Neuroeducação e Educação Inclusiva pela Fameplan; Bacharel em Direito pela UCS; Pós-Graduado em Direito de Família e Sucessões pela Faculdade Metropolitana de Ribeirão Preto.

Maria Luiza Rodrigues Flores

Mestra e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde atua como professora associada na Área de Política e Gestão da Educação e na Linha de Pesquisa Políticas e Gestão de Processos Educacionais do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas de Educação Infantil (GEPPPEI) e integra a coordenação do Programa de Extensão Universitária Educação Infantil na Roda (EI na roda) na mesma Faculdade. Realizou estudos de pós-doutoramento na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2014-2015) e na Universidade de São Paulo e na Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia (UNIMORE/Itália), entre 2017 e 2018. Pesquisa

Políticas Públicas e Avaliação da Qualidade da Educação Infantil. Email: malurflores@gmail.com

Mariana Mu Nichimura Romeiro

Professora da Rede Municipal de Porto Alegre. Pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Especialista em Psicopedagogia pela PUCRS e Educação Infantil pela Unisinos. Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul na linha de pesquisa Educação Especial, Saúde e Processos Inclusivos. Email: mumariana92@gmail.com

Rachel Freitas Pereira

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Câmpus Jaguarão-RS. Integrante do Comitê Diretivo do Fórum de Educação Infantil do Extremo Sul Gaúcho (FEIESG). Integrante dos seguintes grupos de pesquisa: Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância (NEPE/FURG/CNPq) e Crianças, Infâncias e Culturas (CIC/UFPEL/CNPq). Email: rachelpereira@unipampa.edu.br

Ramile da Silva Leandro (Ilustração da capa)

Formada em Artes Visuais Licenciatura, FURG 2009. Mestre em Projeto e Curadoria de Mostras de Arte, pela Academia de Belas Artes de Florença, Itália 2014. Atualmente, através da mobilidade acadêmica da UFPEL, por mérito de currículo e notas, estuda Arquitetura e Urbanismo na Universidade Internacional da Calábria, Unical. Há 5 anos atua como aquarelista com obras adquiridas por clientes no Brasil, Itália, Espanha, França, Suíça, Portugal e EUA. Contato instagram: @rami_aquarelas | ramileleandro@hotmail.com

Raona Denise Pohren

Mestre em Educação (UERGS, 2020). Especialista em Gestão Escolar, Atendimento Educacional Especializado e Pedagoga.

Professora da Rede Municipal de Educação de São Leopoldo-RS, atualmente atuando como gestora. Conselheira Municipal de Educação e 1ª Secretária da Mesa Diretora do CME/SL. Pesquisadora e militante das/pelas infâncias. Participante da OMEP/NH, FORPEI_NH/SL, FME_SL e RMPI_SL. Email: raona.unip@gmail.com

Regina Gabriela Gomes

Graduação em Pedagogia (Universidade Feevale), Especialização em Educação Infantil (Unisinos), em Gestão Educacional (UFSM), Mestrado em Educação (UFRGS). Professora da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo, assessora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo. Email: reginagabrielagomes@gmail.com

Roseli Belmonte Machado

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Educação pela ULBRA/Canoas. Pós-graduada em Biomecânica pela UFRGS. Graduada em Educação Física pela ULBRA/Canoas. Professora Adjunta no Curso de Educação Física da UFRGS e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, atuando com pesquisas nos Estudos Foucaultianos, Inclusão, Currículo e Formação de Professores. É líder do Grupo de Pesquisa em Docência e Avaliação em Educação Física (GEDAEF/CNPq) e do Grupo de Pesquisa em Currículo e Contemporaneidade (GPCC/CNPq). Email: robelmont@yahoo.com.br.

Sérgio Nunes Lopes

Doutor em Ciências: Ambiente e Desenvolvimento (PPGAD/Univates), Mestre em Patrimônio Cultural (PPGPPC-UFSM), Professor da Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES, Supervisor de Ensino da Rede Municipal de Arroio do Meio-RS e Coordenador do Museu Público Municipal de Arroio do Meio-RS. Atua ainda como Coordenador de Área do Programa Institucional

de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Tem como interesses de pesquisa: formação de professores, Arqueologia Histórica e Educação Patrimonial. Email: sergionl77@univates.br

Simone Santos de Albuquerque

Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), atuando no Departamento de Estudos Especializados (DEE) na área de Educação Infantil. Possui graduação em Pedagogia Anos Iniciais pela Universidade Federal do Rio Grande (1995), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (1999) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2009). Pesquisadora e vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas de Educação Infantil (GEPPPEI) e do Núcleo de Estudo em Educação das Infâncias (NEPE/FURG). Integra a coordenação do Programa de Extensão Universitária Educação Infantil na Roda (EInaroda) (FACED/UFRGS). Pesquisadora do Grupo de Estudos em Educação Infantil e Infâncias (GEIN/UFRGS). Militante do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil-MIEIB e membro do colegiado do Fórum Gaúcho de Educação Infantil-FGEI. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, e seus temas de estudo e pesquisa vinculam-se às temáticas da educação infantil, infâncias, contextos familiares, políticas e pedagogias para a pequena infância. No ano de 2020, realizou estudos de Pós-Doutoramento no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal do Paraná. Email: sialbuq@gmail.com

Simoni Cezimbra Porto

Professora da Rede Municipal de Porto Alegre. Atualmente atua como diretora na EMEI JP Meu Amiguinho. Pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Especialista em Pedagogias do Corpo e da Saúde pela ESEF/UFRGS. Email: simonicezimbraporto@educar.poa.br

Taciana Camera Segat

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS. Professora ASSOCIADA IV do Departamento de Metodologia do Ensino, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, UFSM. Líder do Grupo de Pesquisa DOCINFOCA no CNPQ. Email: tcamerasegat@gmail.com

Tamar Gomes de Oliveira Ferreira

Educadora Popular. Pedagoga. Militante do MEP-AEPPA. Experiência na Educação Infantil de mais de 20 anos – docência e coordenação pedagógica. Email: tamarvovo@gmail.com

Tânia Regina Oliveira Graziadei

Educadora Popular. Pedagoga. Militante do MEP-AEPPA. Experiência na coordenação da Educação Infantil Comunitária. Email: tunezagrazi@yahoo.com.br

Viviane Ache Cancian

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará, UFC. Professora Titular do Departamento de Metodologia do Ensino, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, UFSM. Membro do Comitê Diretivo do MIEIB. Líder do Grupo de Pesquisa no CNPQ Estudos sobre Infância: Políticas Públicas, Currículo, Práticas Pedagógicas e Formação Docente. Email: viviane.cancian@ufsm.br

A ideia, desde o começo, foi levar alguma poesia para as muitas vítimas das enchentes no RS. Poderia parecer secundário, mas toda prosa lúcida diz que não é. A poesia faltou antes da catástrofe e será necessária depois.

(Brito; Gutfreind; Camargo, 2024, p. 7)