



REVISTA DE ESTUDOS EM ARTES CÊNICAS  
E-ISSN 2358.6958

## Quando a chuva passou: enchentes no Rio Grande do Sul e desdobramentos curriculares

Eriam Roberto Schoenardie

Para citar este artigo:

SCHOENARDIE, Eriam Roberto. Quando a chuva passou: enchentes no Rio Grande do Sul e desdobramentos curriculares. **Urdimento** – Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 1, n. 57, abr. 2026.

 DOI: 10.5965/1414573101572026e0107

Este artigo passou pelo *Plagiarism Detection Software* | iThenticate



A Urdimento esta licenciada com: [Licença de Atribuição Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) – (CC BY 4.0)



## Quando a chuva passou: enchentes no Rio Grande do Sul e desdobramentos curriculares<sup>1</sup>

Eriam Roberto Schoenardie<sup>2</sup>

### Resumo

Este é o relato de um professor de Arte que teve sua escola totalmente inundada nas enchentes ocorridas no RS em maio de 2024. A partir da concretude de um desastre – e também do trauma sofrido pela comunidade escolar –, o texto entrelaça escolhas curriculares e o cenário atual, abordando questões como hierarquias de classe e justiça ambiental. A apresentação e reflexão de tais práticas em sala de aula evidencia o planejamento de um conjunto de atividades pedagógicas comprometidas em ampliar a compreensão e a visão crítica das/os estudantes acerca de sua condição social, do contexto em que se inserem e das reverberações da ação humana em relação às desigualdades sociais e aos prejuízos ambientais.

**Palavras-chave:** Currículo. Antropoceno. Educação Ambiental Crítica. Justiça Ambiental.

## When the rain stopped: floods in Rio Grande do Sul and curricular developments

### Abstract

This is the report of an art teacher whose school was completely flooded during the May's 2024 floods in Rio Grande do Sul, Brazil. Starting from the concrete reality of a disaster – and also from the trauma suffered by the school community – the text intertwines curricular choices and the current context, addressing issues such as class hierarchies and environmental justice. The presentation and reflection on such classroom practices highlights the planning of a set of pedagogical activities committed to broadening students' understanding and critical perspective on their social condition, the context in which they are situated, and the repercussions of human action in relation to social inequalities and environmental damage.



**Keywords:** Curriculum. Anthropocene. Critical Environmental Education. Environmental Justice.



## Cuando pasó la lluvia: inundaciones en Rio Grande do Sul y desarrollos curriculares

### Resumen

Este es el relato de un profesor de arte cuya escuela quedó completamente inundada durante las inundaciones ocurridas en mayo de 2024 en Rio Grande do Sul, Brasil. Partiendo de la realidad concreta de un desastre – y también del trauma sufrido por la comunidad escolar –, el texto entrelaza las opciones curriculares con el contexto actual, abordando cuestiones como las jerarquías de clase y la justicia ambiental. La presentación y reflexión sobre estas prácticas en el aula destaca la planificación de un conjunto de actividades pedagógicas comprometidas con ampliar la comprensión y la perspectiva crítica de las/los estudiantes acerca de su condición social, el contexto en el que se encuentran y las repercusiones de la acción humana en relación con las desigualdades sociales y el daño ambiental.

**Palabras clave:** Currículo. Antropoceno. Educación Ambiental Crítica. Justicia Ambiental.

<sup>1</sup> Revisão ortográfica, gramatical e contextual do artigo realizada por Ivan Eder Neto Nunes. Doutor em Estudos Literários pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Especialista em Teoria e Prática da Formação do Leitor pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Graduado em Letras e Teatro pela UFRGS.  ivanufrgs@gmail.com  <http://lattes.cnpq.br/586055039474511>

<sup>2</sup> Doutorando em Artes Cênicas pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Licenciado em Teatro pela UFRGS. Professor estatutário de rede municipal de ensino de São Leopoldo (RS).  eriamrs@gmail.com  <https://orcid.org/0009-0008-3237-4468>



## Introdução

Se não me falha a memória, domingo à noite, quando embarquei no ônibus com destino a Florianópolis, pois participaria das aulas presenciais do meu doutorado no PPGAC-UDESC, uma forte chuva caía sobre Porto Alegre. Nem em meus pensamentos mais errantes, entretanto, eu poderia imaginar o que aquilo significava, o que estava por vir. Ao voltar para Porto Alegre na quarta-feira à noite, dia 1º de maio, fui informado de que as aulas na escola onde trabalharia no dia seguinte estavam canceladas. O motivo: chuva ininterrupta de quatro dias no Rio Grande do Sul. Na quinta-feira, a água continuou a cair sem dar trégua. Lembro de estar no meu quarto, ouvindo “aquele barulhinho de chuva lá fora”, o qual a maioria das pessoas diz combinar com o conforto de uma cama... Mas no meu Estado esse som não mais significava paz. Passou a ser sinônimo de medo e de apreensão. As aulas de sexta-feira foram igualmente suspensas. Na manhã do dia 03 de maio, ao acordar com a chuva finalmente estuada, saí de meu apartamento e caminhei pelo centro da cidade. As ruas e quadras próximas à orla estavam alagadas, de forma ainda tímida, como se veria nos dias subsequentes. A abundância de água nas ruas contrastava com a falta nas torneiras: água encanada foi a primeira coisa a faltar. Aos poucos, a energia elétrica foi sendo desligada nas regiões próximas ao avanço do rio Guaíba. Eu estava caminhando na rua onde moro no sábado à noite quando tudo se apagou. A gente pensa que tem uma casa bem estruturada e preparada para nos proteger, mas basta cortar a água e a luz de uma residência para ver quantos dias podemos aguentar. Obviamente, em um prédio localizado numa rua alta, que não sofria risco de inundação, minha situação era privilegiada em comparação com a de outras pessoas. Mas a água havia chegado na rua de baixo, estava a uma quadra da minha porta. O sinal de internet se extinguiu. Durante o dia, pessoas aglomeradas ao redor dos poucos estabelecimentos que possuíam gerador. Carregava meu celular na recepção de um hospital. A cidade foi se esvaziando, mesmo com a maioria dos acessos interditados. O dia se resumia até 18h. Após esse horário, era um breu em vários bairros, o que levantava a suspeita: quando as máquinas param, a civilidade também entra em suspensão.



Casos de saque a casas começaram a ser reportados. Escolhi resistir e ficar no meu apartamento enquanto possível. Correntes e cadeado nas grades do edifício durante a noite. Suportei uma semana sem água, luz ou internet. Decidi no fim me refugiar na casa da minha mãe, localizada na região da Serra Gaúcha. Junto de uma amiga, conseguimos um motorista que nos tirou da cidade, em meio a estradas que remetiam a um cenário de guerra. Passada uma semana, voltei para Porto Alegre, o nível da água já baixava e a população realizava as primeiras limpezas. A quantidade de lixo nas ruas era assustadora. Mas nada, NADA era pior do que o cheiro de lodo. Cheiro podre do qual jamais esquecerei. Nas paredes, a marca da água. É algo que permanece até hoje na paisagem da capital mais ao sul do Brasil.

A escola fica vazia. E bem a tempo. As fortes chuvas se aproximam. As gotas caem rapidamente, grossas e ferozes. Um vento forte sopra e levanta o telhado de folhas. A chuva penetra facilmente. As paredes de tijolo estão ensopadas e começam a desmoronar. As mesas de barro também. Lentamente, a escola vai desaparecendo até que não sobra mais nada (Rumford, 2012, p. 26-28).

As aulas continuam suspensas por semanas, pois o município onde minha escola se localiza é um dos mais atingidos. Os noticiários atualizam dados e aparentemente São Leopoldo tem 80% de sua área alagada. A EMEF Castro Alves ficou cheia de água até perto do teto. Com exceção da estrutura principal (paredes e janelas), mobiliário e materiais foram totalmente perdidos. Ali estava uma escola a ser reconstruída. Em meados do mês de junho, visitei a instituição para ajudar nas limpezas. O que vi cortou meu coração. Sentia que todo o progresso observado nos últimos sete anos trabalhando ali tinha sido perdido da noite para o dia. As aulas voltaram apenas na última semana de junho. Tivemos muita ajuda da comunidade, muitas doações vindas de diferentes regiões do país. As lousas digitais estavam perdidas. Tinham sido instaladas pela prefeitura dois anos atrás e vinham contribuindo muito em minhas aulas de Arte. Na verdade, mal tínhamos quadros, classes ou cadeiras. Impressão de que voltamos à estaca zero. Embora fosse perceptível a ansiedade dos alunos em estar na escola, parte da turma estava ausente, alguns até já tinham pedido transferência para outras localidades. O bairro todo estava devastado, tudo que algumas famílias tinham se reduzira a doações recebidas por parentes ou nos abrigos.

Tomás chega à escola. Não há salas, não há carteiras. Mas não importa.  
Há uma professora.  
– A primeira lição é construir a nossa escola (Rumford, 2012, p. 8-9).

Figura 1 – EMEF Castro Alves após a enchente. 14 jun. 2024. Foto: autor.



Antes de mais nada, este texto é o relato pessoal de um professor que teve a escola em que trabalha severamente atingida pelas enchentes no Rio Grande do Sul em maio de 2024. Ao mesmo tempo, é a oportunidade de interlocução de uma pedagogia em contexto de catástrofe com outras produções e esforços, como visto antes, momento em que o depoimento autobiográfico é atravessado por trechos da narrativa contada e ilustrada por James Rumford no livro *Escola de chuva* (2012).

Como pode um território devastado produzir novos saberes?

No caso de Rumford, então professor no Chade, a experiência de ver a escola onde trabalhava ser destruída no período de férias de verão, durante a estação chuvosa do país da África Central, manifestou-se criativamente na concepção de



uma produção literária que teve o acontecido como inspiração. Embora triste e cortante, a história contada pelo autor expressa esperança e renovação, pois remete à alfabetização das crianças chadianas como um bem imaterial que resiste a qualquer chuva; conhecimento que passa a pertencer aos estudantes e que não pode ser levado por nenhuma enxurrada. Mais do que isso, permite pensar a escola como um terreno cíclico de reconstrução: a instituição “morre” com o fim das aulas e começo das chuvas, porém é refeita pelos próprios alunos com a ajuda da professora no início do ano letivo seguinte.

No meu caso, um evento traumático ocasionou tentativas de elaboração curricular mais alinhadas com a realidade da localidade atingida, posteriormente culminando na escrita deste texto. Tanto no exercício da docência em sala de aula quanto no momento de teorização e organização das ideias-ações, uma questão foi perseguida: *como reconfigurar o currículo de Arte após a enchente?*

Tateando uma autoria própria após o período de abalo, as páginas a seguir não se ocupam de um relato pormenorizado sobre a reconstrução da escola. O objetivo é, antes, mostrar o ocorrido como pretexto para o planejamento de aulas que pudessem refletir causas e efeitos do desastre para além do científico. Mesmo que a dramaticidade do relato inicial por certo chame a atenção para a emergência de eventos climáticos cada vez mais frequentes e violentos, a principal intenção aqui é encarar tal acontecimento como ponto de partida para a transformação de minha atuação docente e para a revisão curricular de minhas aulas de Arte. Para isso, a investigação se compõe pelos atos de I) relatar uma sequência didática; II) discutir as relações classe-enchente; e III) analisar evidências *flutuantes* de aprendizagem<sup>3</sup>.

É preciso reconhecer, de início, as limitações deste estudo feito em curto recorte temporal e, portanto, permeável a “resultados” inconclusos. Ainda assim, acredito que tal experiência expõe um bom exemplo de conexão entre o campo educacional e o Antropoceno.

---

<sup>3</sup> A menção à fluidez enfatiza o caráter do estudo: um relato com observação de resultados de modo qualitativo, sem a intenção de mapear ou de sistematizar respostas. Em outras palavras, trata-se mais de uma apresentação de pistas de atuação diante das atividades propostas a estudantes do que de uma análise baseada em critérios e indicadores de aprendizagem.

Na tentativa de uma definição, o termo pode ser entendido na sua dimensão temporal como um período geofísico caracterizado pelo desequilíbrio do Sistema da Terra, iniciado simbolicamente no ano de 1784, com o aperfeiçoamento da máquina a vapor pelo inventor escocês James Watt, além do início da Revolução Industrial e da utilização dos combustíveis fósseis. O aumento da emissão de gases de efeito estufa na atmosfera terrestre, somado a outras formas de interferência humana no bioma planetário, é o que marcaria esta nova era do Antropoceno, “isto é, a era geológica do ser humano, na qual este é a força transformadora do meio ambiente e do planeta inteiro” (Colacios; Locastre, 2020, p. 2).

Nesse sentido, o conceito de Antropoceno é central nesta produção, pois a configura como amostra da interseção entre Educação Ambiental e Arte.

Quando se fala sobre Educação Ambiental em ambiente escolar, é de suma importância não cair em lugares comuns como “a ecologia” ou “o desenvolvimento sustentável”. O/A professor/a que desenvolve um projeto com sua turma acerca da importância da reciclagem em casa está se aproximando do tema de maneira conservadora, simplificando o referente pensamento ambiental à escala global e à adoção de soluções técnicas e mudanças individuais. Esse tipo de enfoque biologizante tende a impedir a construção de perspectivas mais complexas sobre o paradigma ambiental, pois frequentemente manifesta “uma prática descontextualizada, voltada para a solução de problemas de ordem física do ambiente, incapaz de discutir questões sociais e princípios teóricos básicos da educação” (Loureiro, 2003, p. 48).

A Educação Ambiental não é apenas comportamental, ela necessita estar vinculada também à dimensão crítica. Uma maneira mais aprofundada de abordar a questão do lixo pediria que fosse discutida a relação produção-consumo-cultura e que fossem repensados quem são os agentes sociais produtores de todo esse lixo (dada a insuficiência de recursos de grande parcela da população brasileira para os bens mais básicos).

Fugindo da condição ingênua de ecocentrismo e tendo como objetivo a ação consciente de estudantes mais localizadas/os histórica e espacialmente, as atividades que desenvolvi com determinadas turmas de Ensino Fundamental ganharam contornos de Educação Ambiental Crítica. Aproximação vantajosa, segundo Carlos Frederico Loureiro (2003), o qual destaca o pensamento marxista como tradição teórica com grande potencial para a formação de uma perspectiva ambientalista mais articulada com as outras esferas da vida.

O currículo torna-se então peça central da argumentação, pois se entende que, quando estruturado exclusivamente pelo conhecimento científico ou pelas disciplinas acadêmicas, tende a contribuir com desigualdades sociais e com a cristalização de hierarquias. Nesse segmento, o relato é disparador do cruzamento com teorias curriculares de Apple (1982), Lopes/Macedo (2011) e Silva (2017); também com escritos sobre Educação Ambiental Crítica e Justiça Ambiental de Acselrad (2002), Herculano (2002) e Loureiro (2003); e, ainda, com produções literárias de Rumford (2012) e Plantel (2016).

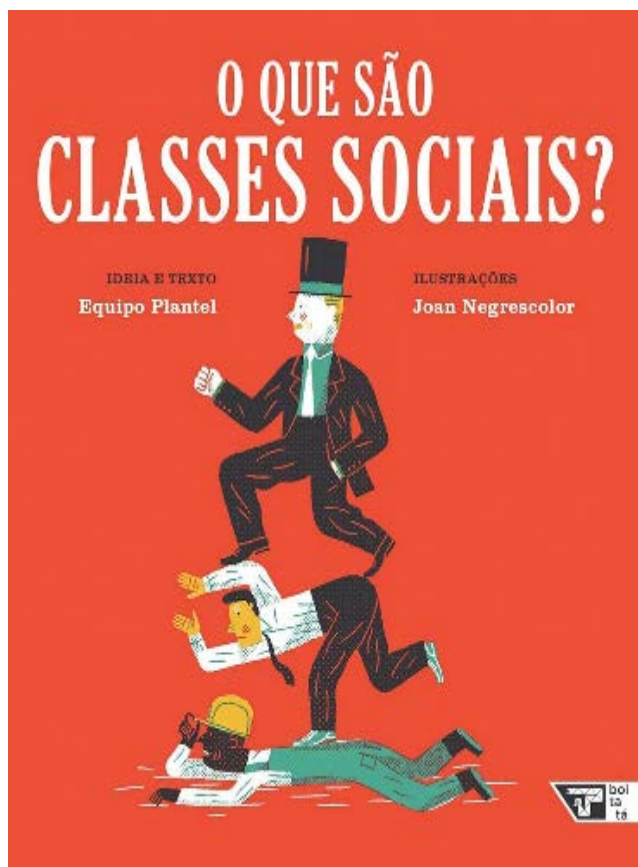
A partir de tais associações, a aula de Arte é afirmada como espaço para uma reflexão politicamente mais engajada a respeito das ações humanas na atual era do Antropoceno.

### O que são classes sociais?

Proponho um salto temporal para o início do ano letivo seguinte. Entre março e maio de 2025, desenvolvi um projeto a partir do livro *O que são classes sociais?* (2016) com as quatro turmas de 7º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Castro Alves. A obra em questão integra a coleção “Livros para o amanhã”<sup>4</sup>, a qual foi criada no fim dos anos 1970 por um coletivo espanhol de autores de literatura infantojuvenil chamado Equipo Plantel.

---

<sup>4</sup> Publicada originalmente em 1977-8 pela editora La Gaya Ciencia, de Barcelona, a coleção conta com mais três volumes: *A democracia pode ser assim*, *A ditadura é assim* e *As mulheres e os homens*. Esses livros foram reeditados com novas ilustrações em 2015 pela editora Media Vaca, de Valência. No Brasil, foram publicados em 2016 pelo selo da Boitatá - Boitempo Editorial.

Figura 2 – Capa do livro *O que são classes sociais?* (2016). Fonte: site Boitempo Editorial.

O terreno foi preparado com uma sondagem de formas expressivas entre o textual e o visual, constituídas por meio de associações verbais e não-verbais (como charges, caricaturas, tirinhas). Ao longo da visualização dos exemplos, foi possível construir com as turmas um entendimento sobre a importância destas criações como forma de leitura crítica do cotidiano, ferramentas que nos convidam a refletir sobre temas sociais polêmicos e atuais.

O primeiro movimento criativo da sequência de aulas foi em direção à caricatura. Mesmo com certo receio devido à problemática que o *bullying* representa na rotina escolar, propus que fossem formadas duplas com as classes posicionadas uma de frente para a outra e que as/os alunas/os desenhassem uma caricatura da pessoa diante de si.

Ao contrário do esperado, a atividade pareceu integrar mais as turmas naquele início de ano. Primeiramente em duo, pois ao mesmo tempo em que cada

estudante estava vulnerável tendo suas características representadas exageradamente pela/o colega, também podia exagerar nas feições daquela/e que estava lhe retratando. Após, a integração foi coletiva com a visualização do conjunto de caricaturas produzidas e, por conseguinte, com o fortalecimento do sentimento de grupo.

Figura 3 – Caricaturas da turma 71. Foto: autor.



Com o ideário da “crítica social” ativado, o próximo passo foi a leitura integral em aula do livro *O que são classes sociais?* (2016), por meio de dois recursos digitais. Cada estudante acessava a obra em um *notebook* que era requisitado no laboratório de informática e após levado até a sua classe. Ao mesmo tempo, o livro era projetado no quadro branco em frente à turma. Tal procedimento possibilitou que todas/os tivessem acesso aos detalhes da obra, pois puderam “folhear” o livro e ampliar os detalhes das ilustrações de Joan Negrescolor.

Explorando de maneira transparente e direta a complexidade do sistema capitalista e da força trabalhista, tanto o texto escrito quanto as imagens da publicação provaram ser material bastante provocativo para as/os adolescentes,



muitas vezes habituadas/os a somente receber informações nas aulas por meio da oralidade dos professores ou de textos didatizados. A forma como a obra apresenta as informações se aproxima da perspectiva marxista mencionada, corrente que teve forte influência sobre as teorias de currículo na mesma época em que o livro foi criado.

Contemporâneo ao coletivo Equipo Plantel, foi também no fim da década de 1970 que Michael Apple politizou a teorização sobre currículo ao deslocar a preocupação de *como o currículo é feito* para *o que o currículo faz*. Com a publicação de *Ideologia e currículo* (1979), Apple estabeleceu uma relação decisiva entre conhecimento e poder, chegando à conclusão de que a instituição escolar preserva o poder nas mãos do Estado, o qual, por sua vez, possui o controle ideológico sobre a Educação por intermédio de avaliações em larga escala, livros didáticos e propostas curriculares oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

As escolas não controlam apenas pessoas; elas também ajudam a controlar significados. Desde que preservam e distribuem o que é considerado como o “conhecimento legítimo” — o conhecimento que “todos devemos ter” —, as escolas conferem legitimação cultural ao conhecimento de grupos específicos. [...] Poder e cultura, então, precisam ser vistos, não como entidades estáticas sem conexão entre si, mas como atributos das relações econômicas existentes numa sociedade (Apple, 1982, p. 98).

A abordagem de teorias dessa época poderia ser encarada como algo superado, não fosse a persistência do paradigma instrumental sobre o conhecimento, ainda hoje o principal referencial curricular na maioria das instituições, sempre preocupadas em preparar indivíduos para uma vida adulta economicamente ativa. Balizados por regras e padrões que se apoiam na razão e individualidade, os atuais parâmetros curriculares oficiais continuam sendo estruturados primeiramente pela definição de metas, seguidas de experiências de aprendizagem e de formas de verificação/avaliação do atingimento dos objetivos.

Afora a seleção de conteúdos, o trabalho docente em espaços formais precisa, em primeiro lugar, reconhecer o espelhamento do ambiente escolar com a atmosfera do mercado de trabalho, através da cobrança de atitudes como pontualidade, assiduidade, obediência, produção mediante recompensas e



punições. Conforme ressaltado por diferentes autores<sup>5</sup>, a escola está fundada em uma série de fatores que antecedem o conteúdo em si e que podem ser entendidos como constituintes de um *currículo oculto*, propagador de hegemonias que não se dão por palavras, mas por rituais, gestos e práticas corporais.

Evidentemente, algumas das tecnologias escolares que reforçam essas relações independem da vontade do/a professor/a, como é o caso do tempo gerido pelo sinal sonoro. Já outros preceitos podem ser alterados lançando mão de diferentes modulações durante as aulas, como a (re)organização do espaço escolar, medida eficaz para a ruptura com a ordem instaurada por classes alinhadas em fila e voltadas para a/o mestre à frente da turma.

Novas configurações espaciais ensinam outros tipos de distribuição de saberes. As idas ao auditório, no caso de minhas aulas, costumam ser sempre celebradas, não apenas porque as/os alunas/os percebem uma oportunidade de afrouxamento do controle durante aqueles dois períodos, mas também porque as próprias possibilidades de andamento da aula são espacialmente renovadas e ampliadas.

Contudo, segundo Tomaz Tadeu da Silva (2017, p. 81), “numa era neoliberal de afirmação explícita da subjetividade e dos valores do capitalismo, não existe mais muita coisa oculta no currículo. Com a ascensão neoliberal, o currículo tornou-se assumidamente capitalista”. A ênfase no aprendizado de comportamentos adaptativos desenvolvidos pelas competências e habilidades assumiu escancaradamente a equivalência entre as relações sociais da escola e as atitudes exigidas do/a trabalhador/a no capitalismo tardio, reafirmando as formas de controle do Estado sobre a formação socioemocional das gerações futuras.

Retomando a leitura de *O que são classes sociais?* (2016) em sala de aula, os debates se mostraram bastante ricos em exemplos, muitas situações foram trazidas pelas/os estudantes. Acredito que, em turma, mesmo que por alguns momentos das semanas um tanto “corridas”, compartilhamos um maior entendimento sobre os direitos que quaisquer cidadãos possuem,

---

<sup>5</sup> Além de Michael Apple, também Philip Jackson, Samuel Bowles e Herbert Gintis são exemplos de estudiosos que discorrem sobre o tema.

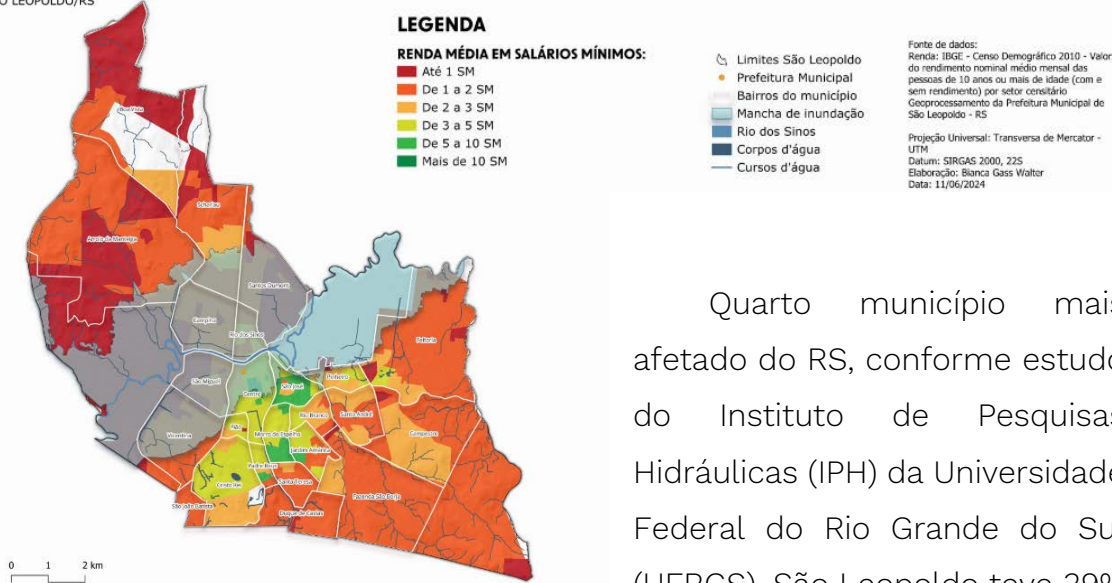
independentemente do lugar onde moram ou do nível que ocupam em determinada estratificação social.

Não demorou muito para que a experiência da enchente viesse à tona. Por mais difícil que fosse tocar num trauma vivido há menos de um ano, foi graças ao reconhecimento das perspectivas individuais das/os alunas/os que pude trazer o tema para a aula. Com efeito, tais conexões auxiliaram na identificação de problemas estruturais da sociedade local e das causas básicas do baixo padrão qualitativo da vida que muitas/os cercava. Tomando o devido cuidado de evitar determinismos, as discussões foram conduzidas de forma a conscientizar as turmas de que a localização das zonas alagadas estava intimamente ligada ao poder aquisitivo daquelas/es que nelas residiam, como mostram os dados do mapa a seguir.

Mapa 1 – Mapeamento área alagada X Renda média familiar - São Leopoldo. Fonte: Walter (2024).

**MAPA SÍNTESE**

MUNICÍPIO DE SÃO LEOPOLDO/RS



Quarto município mais afetado do RS, conforme estudo do Instituto de Pesquisas Hidráulicas (IPH) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), São Leopoldo teve 39%

da sua população diretamente atingida pela inundação (Jardim, 2024). O mapa anterior ajudou a turma a visualizar a diferença da renda *per capita* das famílias nos diferentes bairros do município. No caso do bairro Vicentina, onde a escola se localiza e a maioria das/os alunas/os reside, esse índice é de um a dois salários mínimos por habitante domiciliar<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Com base nos dados do Censo Demográfico de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), uma vez que as informações do censo mais recente, de 2022, ainda não estavam disponíveis no momento

Ao perceberem que as classes sociais alta, média e baixa, até então representadas de forma abstrata nas ilustrações do livro, se manifestavam concretamente no urbanismo e na calamidade vivenciada, a contextualização das ideias apresentadas e o compartilhamento de histórias pessoais ocorreu de maneira muito mais fluida.

Esse momento de conexão entre enchente, Antropoceno e pedagogia crítica sintetiza os esforços pela formação de uma “cidadania ecológica”, como ressaltam Roger Domenech Colacios e Aline Vanessa Locastre:

[...] compreendida como um processo educacional maior ou mais amplo do que a instrumentalização do mundo natural, da mudança na relação entre humanos e não-humanos, de práticas sustentáveis [...], propondo a revisão dos aspectos políticos e sociais do cotidiano das pessoas, ou seja, uma reflexão sobre os rumos individuais e coletivos, a crítica ao sistema político, econômico e, portanto, da produção industrial, do agronegócio, da distribuição de renda etc. (Colacios; Locastre, 2020, p. 3).

Como tema de casa, distribuí folhas A4 que continham as seguintes perguntas (sugeridas nas páginas finais do livro como “Questões para refletir e debater”):

Figura 4 – Perguntas educativas propostas em *O que são classes sociais?* (2016).  
Fonte: reprodução do livro.

**QUESTÕES PARA REFLETIR E DEBATER**

- 1. A que classe social você acha que pertence?**
- 2. Você acha justa a divisão de classes da nossa sociedade?  
Por quê?**
- 3. Como seria a vida numa sociedade sem classes?**
- 4. O que poderia mudar na nossa sociedade para que as pessoas fossem mais felizes?**
- 5. O que é preciso fazer para que as coisas possam mudar?**  
Compartilhe sua opinião com seus amigos, professores e familiares.

de elaboração do mapeamento.



Destaco a partir de agora algumas respostas:

- “2 – Acho que todo mundo deveria ter a chance de ter uma vida digna, com acesso a educação, saúde, moradia e trabalho decente independentemente da classe social em que nasceu. Mas, na realidade, isso não acontece” (N.);
- “4 – Uma educação de qualidade acessível para todos ajudaria muito, assim como um sistema de saúde. Também seria importante valorizar mais o bem-estar e o tempo livre, em vez de viver apenas para trabalhar e consumir” (H.);
- “4 – Diminuir os impostos e o preço, um salário aceitável e um governo que se importa com a população” (Y.).

Embora tenha sido possível observar em muitas respostas o despertar de um pensamento mais crítico sobre o assunto, a maioria das ideias apresentadas nas 69 folhas que recebi dificilmente ultrapassaram o “lugar comum”. Alguns exemplos:

- “2 – Sim, é tudo culpa das pessoas que não querem estudar, por isso acabam às vezes umas mais ricas que as outras. Nem sempre isso é culpa das pessoas, mas a maioria das vezes sim” (M.);
- “2 – Sim, porque a nossa vida teria sentido. Pensa assim, se não tivémos classes sociais, por que a gente trabalharia para ganhar dinheiro, sendo que não faria diferença entre as pessoas que não trabalham e que trabalham, todos nós seríamos iguais em todos os sentidos” (C.);
- “5 – Somente Deus pode mudar. Orar, ou até ir na igreja” (M.).

A extensão deste relato ensaístico não permite expor a variedade de dados obtidos com tais perguntas. Contudo, vale mencionar uma tendência observada com relação à questão 3. As respostas mostram o quanto estes jovens vinculam o abrandamento das desigualdades com uma questão de autoestima, isto é, manifestam o desejo por uma sociedade na qual os membros mais ricos deixassem de menosprezar pessoas em condições financeiras menos favorecidas. O coro de respostas explicita o desconforto de tais indivíduos com uma provável rotina marcada pela diminuição do próprio valor social.

Ainda assim, quando comparadas aos debates em sala de aula, não foi possível identificar a mesma maturidade nas respostas escritas fora da escola, indicando que outras formas de expressão precisam ser buscadas.

## Improvisações sobre o tema

Tendo em vista minha formação em artes cênicas, a última aproximação ao conteúdo aconteceu por via da linguagem teatral. Com a turma dividida em grupos, eu propus a criação de cenas que mostrassem a desigualdade de classes em diferentes situações cotidianas. Para isso, utilizei como referência a estrutura de orientação denominada por Viola Spolin (2015) de *Onde, Quem e O Quê*<sup>7</sup>.

Com uma média de seis ou sete grupos por turma, a atividade deu origem a quase 30 improvisações, impossibilitando uma análise individual dessas experiências. Alguns padrões dramáticos, entretanto, apresentaram-se repetidas vezes e acredito que seja na identificação de tais repetições que possam ser encontrados dados substanciais para a análise qualitativa que desenvolvo.

Uma composição dramática bastante recorrente nas cenas criadas foi a representação da pobreza associada a personagens em situação de rua. Frequentemente posicionados em nível baixo, pediam dinheiro ou ajuda a outro personagem em nível superior. O desenrolar do conflito das cenas se dividiu em dois padrões: ora o personagem superior humilhava sumariamente a pessoa em situação de vulnerabilidade, ora tomava atitudes de filantropia exacerbada, como por exemplo levar o outro personagem para dentro de sua própria casa. A essa altura, percebi uma necessidade de trabalhar com as/os adolescentes atitudes éticas que estivessem no meio desses extremos, o que tornaria mais complexas as representações sobre desigualdade.

Essa tendência chama a atenção para a necessidade de uma atuação docente que não compactue com abordagens binárias dissonantes dos tempos pós-modernos nos quais vivemos. Ao contrário, é preciso fazer virem à superfície os inúmeros discursos que envolvem as questões sociais, em especial por meio de estudos e práticas a serem desenvolvidos progressivamente com as turmas.

Assim como as tradições que definem o que é currículo, o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. [...] Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção

---

<sup>7</sup> De maneira resumida, são estes os três eixos essenciais para a criação de uma improvisação teatral: o *Onde* determina o lugar fictício onde a situação acontece, o *Quem* refere-se a quais personagens compõem a cena, e o *O Quê* definindo o objetivo de cada personagem, uma atitude ou ação a ser desenvolvida.



entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria (Lopes; Macedo, 2011, p. 41).

Em concordância com o pensamento pós-moderno, Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011, p. 93) propõem “outra forma de pensar o currículo, não mais como seleção de conteúdos ou mesmo como seleção de cultura, mas como uma produção cultural”. Superando a visão conteudista sobre currículo, as autoras ressaltam sua dimensão pós-estruturalista na educação contemporânea: o currículo escolar é só mais um dos momentos e espaços de produção de sentidos, um dentre inúmeros outros na vida humana.

Na esteira desses entendimentos, creio que o principal acerto da experiência relatada é justamente a produção de sentidos em resposta a uma pedagogia que sabe dialogar com os problemas específicos da comunidade onde está inserida, diferenciando-se, assim, da transmissão mecânica de conceitos físicos e biológicos sobre o meio ambiente. Comprova-se que a Educação Ambiental faz mais sentido quando relacionada ao âmbito local, quando ela opera em consonância com os problemas e questões enfrentados por determinada comunidade escolar<sup>8</sup>.

Educar para transformar é agir conscientemente em processos sociais que se constituem conflitivamente por atores sociais que possuem projetos distintos de sociedade, que se apropriam material e simbolicamente da natureza de modo desigual. Educar para emancipar é reconhecer os sujeitos sociais e trabalhar com estes em suas especificidades (Loureiro, 2003, p. 42).

A potencialidade do campo curricular, a partir disso, deixa de ser mero mecanismo de transmissão e passa a refletir os significados sociais recriados ativamente pelo próprio currículo.

As teorias pós-críticas vieram para provar que pedagogia e vida no geral não são feitas apenas de dominação e controle. Existe também espaço para oposição, resistência e subversão. Embora a dimensão econômica tenha destaque neste estudo (dada a ênfase temática da obra disparadora do conjunto de atividades

---

<sup>8</sup> Nessa circunstância, mais do que estudar cientificamente as diferenças entre enchente, inundação e alagamento – até mesmo o “aquecimento global” como um todo –, foi importante levantar a discussão sobre o fracasso das instituições responsáveis pelo controle e segurança daquele bairro, bem como as estruturas sociais que configuram tal conjuntura.

realizadas), é visível que as linhas de poder que gerenciam nossa sociedade não obedecem apenas ao capitalismo; as linhas obedecem também ao patriarcado, colonialismo, relações étnico-raciais, questões de gênero, implicações ambientais, entre outros fatores.

Definindo o planejamento pedagógico como prática textual-política que ocorre nas escolas pela ação do professorado, Sandra Corazza (2012, p. 105) salienta a importância dessas autorias para a criação de espaços de lutas culturais que têm a “pedagogia como uma prática de produção cultural não mais implicada apenas na luta de classes, como também em tantas outras lutas, como as de raça, gênero, diferenças sexuais, identidades nacionais, colonialismo, etnia, populismo cultural, textualidade” e, nesse caso, na conscientização dos impactos ambientais da era do Antropoceno.

Com base naquilo que a autora chama de “temas culturais”, pode ser avistado um horizonte de inversão da ordem geral, comumente centrada na superioridade do conhecimento científico em detrimento de saberes artísticos/estéticos. Dessa forma, conhecimentos subjugados, não encarados frequentemente como objetos de escolarização – por exemplo, as relações entre o Antropoceno e as classes sociais –, têm a chance de conquistar protagonismo curricular.

Figura 5 – Apresentação de cena improvisada no auditório da escola. Foto: autor<sup>9</sup>.



<sup>9</sup> Embora seja empregada anonimização na apresentação das produções das/os alunas/os envolvidas/os, seus rostos não foram borrados nas imagens porque pais e responsáveis, no momento da matrícula na EMEF Castro Alves, assinam um termo de autorização de uso da imagem das/dos estudantes.

Acredito que o desdobramento de questões a princípio eminentemente teóricas ou filosóficas em trabalhos mais práticos e relacionais, como ilustra a imagem anterior, tende a promover uma maior diversidade discursiva. As cenas apresentadas reuniram os temas ambientais e sociais debatidos, apontando para um aprendizado corporificado sobre questões relacionadas à Justiça Ambiental – conceito definido por Selene Herculano (2002) como conjunto de princípios econômicos, políticos e legislativos (em esfera federal, estadual e local) elaborados para assegurar que uma parcela desproporcional de acontecimentos ambientais negativos não recaia sobre nenhum grupo étnico, racial ou de classe. Já Henri Acselrad (2002) lembra que a Justiça Ambiental anda de mãos dadas com o exercício da democracia, ambiente/contexto no qual a organização popular e suas lutas devem ter espaço para exigir políticas públicas mais inclusivas.

É nesse sentido que este relato docente ganha contornos curriculares filiados à Educação Ambiental Crítica. Ele compartilha da mesma preocupação em ampliar a compreensão das/os estudantes sobre seus direitos e deveres (pessoais e coletivos), assim como encoraja a sua intervenção na ordem social em prol de uma realidade mais justa.

A conscientização sobre complexos processos histórico-relacionais certamente não acontece de uma aula para outra ou em apenas um bloco isolado de práticas como as aqui relatadas. Essa preocupação precisa, com efeito, alimentar o planejamento pedagógico ao longo de todo o ano letivo.

Nessa experiência, o trabalho com improvisação de cenas sobre o tema da desigualdade exigiu um posicionamento mais restritivo de minha parte como professor. Principalmente nos grupos formados por meninos, muitas das cenas retrataram a criminalidade oriunda da diferença de classes. Em um grupo com quatro alunos, sendo dois negros e dois brancos, a primeira distribuição de papéis dava para os dois alunos negros os personagens subalternizados (o motorista particular e a pessoa pedindo dinheiro no sinal). Em contrapartida, os dois alunos brancos desempenhavam o papel de empresário e juiz. Nesse caso, intervi para a redistribuição dos papéis.

Figuras 6 e 7 – Relação entre a ilustração presente na obra literária com a construção dramática da cena improvisada. Fonte: reprodução do livro *O que são classes sociais* (2016) e arquivo do autor.



O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um “tema transversal”: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade. O conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e jovens se tornarão como seres sociais (Silva, 2017, p. 102).

Em oposição ao texto curricular no qual narrativas hegemônicas estabelecem um olhar folclórico ou de exotismo sobre culturas e identidades diversas, o surgimento destas tensões éticas na rotina escolar é antes uma oportunidade de abordá-las por meio de suas dimensões histórica e política. Ao tratar de temas étnico-raciais, por exemplo, é esperado que o/a professor/a não direcione o foco das discussões para as/os alunas/os negras/os presentes na turma, o que dispararia o olhar das/os colegas em direção a elas/eles. Além do constrangimento gerado nestes indivíduos, tal atitude apenas reforça a esfera individual dos



problemas e esquece de agir sobre uma matriz mais ampla (institucional, histórica, discursiva, psicológica). Assim como a questão do lixo apresentada na introdução, o combate ao racismo não se efetua pela simples condenação e eliminação de expressões linguísticas racistas, mas sim quando se é capaz de desenvolver um pensamento mais profundo sobre o racismo estrutural e as possíveis mudanças nessas representações.

Da mesma forma, é esse movimento do macro em direção ao micro que precisa ser feito quando as ações do ser humano sobre o planeta são tratadas pedagogicamente. Tendo o Antropoceno como elemento oculto porém estruturador da experiência pedagógica relatada, tentei destacar a inter-relação desse conceito com outros paradigmas contemporâneos, como as diferentes dinâmicas de hierarquização social tão evidenciadas pela desigualdade econômica e cultural da população brasileira. Por fim, a partir de Loureiro (2003, p. 54), e na tentativa de explicitar uma metodologia pretensamente alcançada, destaco seis pontos fundantes dessa ação pedagógica conjunta entre docente e discentes, a qual se compromete com a transformação de conflitos reais que atravessam o ambiente escolar:

- 1) Identificação e definição de um problema contextualmente compartilhado pela comunidade onde a escola está localizada;
- 2) Contextualização do que constitui o problema segundo as diferentes perspectivas envolvidas;
- 3) Debate e geração de ideias e alternativas para os problemas levantados;
- 4) Cri-ação com base nos critérios definidos em grupo a respeito do assunto;
- 5) Negociações éticas e estéticas para a concretização das propostas acordadas;
- 6) Avaliação coletiva das alternativas encontradas.

Alinhando esses pontos com uma questão ambiental concreta e vivenciada, talvez seja possível determinar como a experimentação pedagógica com estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental desencadeou uma investigação multifacetada sobre um trauma latente e ao mesmo tempo possibilitou refletir politicamente a respeito das interferências humanas capazes de transformar um evento climático em catástrofe climática.



## Considerações finais

Se o impulso inicial deste relato situado de docência em situação de catástrofe se originou pela urgência em documentar uma experiência de ruptura perante acontecimentos sintomáticos da era do Antropoceno, o cruzamento relacional com textos literários e teóricos me provocou a ultrapassar o caráter autobiográfico e estabelecer um diálogo frutífero entre marxismo curricular, teorias pós-críticas, e justiça ambiental.

Em pleno século XXI, é útil questionar se a visão marxista da sociedade dividida em classes não está ultrapassada e deu lugar a outros paradigmas contemporâneos. Contudo, desastres como o ocorrido na região onde a EMEF Castro Alves está situada lembram que as desigualdades não só aumentaram como também passaram a colocar em risco o acesso das classes mais baixas a um ambiente natural e saudável. Afinal, afirmar que todos os seres humanos são igualmente vítimas de um processo de degradação ambiental é um discurso genérico. Por enquanto, calamidades como as enchentes no RS ainda possuem certos limites e afetam mais duramente indivíduos mais pobres.

Neste contexto de colapso tanto da natureza quanto do modo de vida moderno, a execução do planejamento curricular exposto, documentado por meio de registros escritos e fotográficos, permitiu um estudo de caso sobre como a perspectiva histórico-crítica pode ajudar a desnaturalizar conceitos tomados como universais e intransmutáveis, como é o caso tanto do Antropoceno quanto da divisão social em classes, o que acaba por abrir terreno para outras formas de relação com a vida.

Como observado, enquanto as pedagogias críticas estão baseadas no planejamento curricular como ferramenta de atuação docente em benefício à ruptura com pensamentos hegemônicos e de controle, as perspectivas pós-modernas e pós-estruturais sugerem uma revisão sobre o próprio ato de planejar, incentivando o olhar, primeiramente, para a realidade material da escola onde o currículo é produzido a todo instante. O conjunto de atividades desenvolvidas exemplifica como propostas centradas nas experiências de vida da comunidade



escolar podem ser formadoras e promotoras de um conhecimento escolar mais significativo.

## Referências

ACSELRAD, Henri. Justiça ambiental e construção social do risco. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, [S. l.], v. 5, p. 49-60, jan./jun. 2002. DOI: <https://doi.org/10.5380/dma.v5i0.22116>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/made/article/view/22116>. Acesso em: 23 jan. 2026.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. Trad. Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.

COLACIOS, Roger Domenech; LOCASTRE, Aline Vanessa. A ausência e o vácuo: Educação Ambiental e a Nova Lei do Ensino Médio brasileiro no século XXI. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, v. 25, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/4589> Acesso em: 17 set. 2025.

CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. (Org.) *Currículo: questões atuais*. 18ª ed. Campinas: Papirus, 2012. pp. 103-143.

HERCULANO, Selene. Riscos e desigualdade social: a temática da Justiça Ambiental e sua construção no Brasil. *Anais do I Encontro da ANPPAS*, Indaiatuba/SP, 2002. Disponível em: [https://www.professores.uff.br/seleneherculano/wp-content/uploads/sites/149/2017/09/Riscos\\_v4\\_e\\_desigualdade\\_social.pdf](https://www.professores.uff.br/seleneherculano/wp-content/uploads/sites/149/2017/09/Riscos_v4_e_desigualdade_social.pdf) Acesso em: 23 jan. 2026.

JARDIM, Fernanda Teixeira. Mudanças climáticas e os efeitos socioespaciais das enchentes em São Leopoldo. *Brasil De Fato*, 2024. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/colunista/observatorio-das-metropoles/2024/07/03/mudancas-climaticas-e-os-efeitos-socioespaciais-das-enchentes-em-sao-leopoldo/> Acesso em: 17 set. 2025.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. *Teorias do currículo*. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. *Ambiente & Educação*, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 37-54, 2003. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/897>. Acesso em: 19 jan. 2026.

PLANTEL, Equipo. *O que são classes sociais?* São Paulo: Boitatá, 2016.

RUMFORD, James. *Escola de Chuva*. São Paulo: Brinque-Book, 2012.



SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

WALTER, Bianca G. *Mapeamento mancha de inundação* – São Leopoldo/RS. Behance, 17 jun. 2024. Disponível em: <https://www.behance.net/gallery/201190817/MAPEAMENTO-MANCHA-DE-INUNDACAO-SAO-LEOPOLDORS> Acesso em: 13 set. 2025.

Recebido em: 20/09/2025

Aprovado em: 29/12/2025