

INFÂNCIA, TERRITÓRIO E EDUCAÇÃO PARA A REDUÇÃO DE RISCOS DE DESASTRES: RELATO DE UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM RIO DO SUL (SC)

**CHILDHOOD, TERRITORY AND DISASTER RISK REDUCTION EDUCATION: A
REPORT ON A PEDAGOGICAL INTERVENTION IN RIO DO SUL (SC)**

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 17/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/792143012](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/792143012)

Deise Arnold
Jaqueline Cruz
Rosana Murara
Marino Luiz Eyerkauffer

RESUMO

Este estudo relata uma intervenção pedagógica interdisciplinar sobre Educação para a Redução de Riscos de Desastres (ERRD) realizada com 18 estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental na Escola de Educação Básica Deputado João Custódio da Luz, em Rio do Sul (SC), município vulnerável a inundações, conduzida pelas professoras da turma como professoras-pesquisadoras de sua própria prática. O objetivo foi analisar as contribuições de uma sequência didática para a construção da percepção de riscos, a leitura do território e o protagonismo infantil na cultura de prevenção. A metodologia seguiu uma abordagem qualitativa, descritiva, reflexiva e interpretativa, no formato de relato de experiência de prática docente, em oito semanas, nos componentes de Ciências, Geografia, Língua Portuguesa e Matemática. As atividades integraram rodas de conversa sobre memórias das inundações, mediação literária com o livro "E a chuva...", pluviômetros artesanais de garrafa PET monitorados diariamente, aula de campo na confluência dos rios Itajaí do Sul e Itajaí do Oeste e produções gráficas. A interdição do mirante público, devido a danos de inundações anteriores, foi incorporada como objeto de reflexão territorial. Os resultados indicaram a transição do medo para uma atitude investigativa, ressignificando a chuva como fenômeno mensurável e o desastre como processo socioambiental. Os registros gráficos atuaram como cartografia social, revelando percepções infantis sobre a vulnerabilidade e os afetos com o lugar. Sugere-se que práticas de ERRD nos anos iniciais dialoguem com normativas legais recentes, como a Lei nº 14.926/2024, e possam promover o protagonismo e a cidadania territorial infantil de forma contextualizada.

Palavras-chave: Infância; Território; Resiliência climática; Educação para a Redução de Riscos de Desastres; Cultura de prevenção.

ABSTRACT

This study reports an interdisciplinary pedagogical intervention on Disaster Risk Reduction Education (DRRE) conducted with 18 second-grade elementary school students at Escola de Educação Básica Deputado João Custódio da Luz, in Rio do Sul, Santa Catarina, Brazil, a municipality vulnerable to floods, carried out by the class teachers as teacher-researchers of their own practice. The objective was to analyze the contributions of a didactic sequence to the development of risk perception, territory reading, and children's agency in a culture of prevention. The methodology followed a qualitative, descriptive, reflective, and interpretive approach, structured as an experience report of teaching practice, over eight weeks, across the curricular components of Science, Geography, Portuguese Language, and Mathematics. The activities included conversation circles on memories of floods, literary mediation with the book *E a chuva...*, homemade PET bottle rain gauges monitored daily, a field class at the confluence of the Itajaí do Sul and Itajaí do Oeste rivers, and graphic productions. The closure of the public lookout point, due to previous flood damage, was incorporated as an object of territorial reflection. The results indicated a shift from fear toward an investigative attitude, reframing rain as a measurable phenomenon and disaster as a socio-environmental process. The graphic records functioned as social cartography, revealing children's perceptions of vulnerability and affective ties to the place. It is suggested that DRRE practices in early elementary grades engage with recent legal frameworks, such as Brazilian Law No. 14,926/2024, and may foster children's agency and territorial citizenship in a contextualized manner.

Keywords: Childhood; Territory; Climate Resilience; Disaster Risk Reduction Education; Culture of Prevention.

1. INTRODUÇÃO

A intensificação da frequência de eventos hidrológicos extremos tem alterado as dinâmicas socioespaciais urbanas, evidenciando a relação entre fenômenos naturais, formas de ocupação do território e condições de vulnerabilidade social. No cenário brasileiro, essa problemática é agravada por processos históricos de urbanização excludente e segregação territorial, que frequentemente levam populações socialmente vulnerabilizadas a ocupar áreas de maior suscetibilidade física (BRASIL, 2025; CEMADEN, 2024).

Diante desse contexto de riscos, a Educação para a Redução de Riscos de Desastres (ERRD) assume importância como dimensão pedagógica e política capaz de contribuir para a preparação das comunidades e para o desenvolvimento de conhecimentos relacionados à prevenção, à proteção e à resiliência (Matsuo, 2022; UNESCO, 2012). Em consonância com as definições da UNICEF e da UNESCO, a ERRD é compreendida como um processo no qual os sujeitos são motivados a construir conhecimentos sobre as causas e as consequências dos riscos de desastres, desenvolvendo capacidades para atuar de forma preventiva, participativa e resiliente (CEMADEN, 2024). No contexto nacional, essa preocupação encontra respaldo jurídico na Lei nº 14.926, de 17 de julho de 2024, que alterou a Política Nacional de Educação Ambiental para incluir temas relacionados às mudanças do clima, à proteção da biodiversidade e aos riscos e vulnerabilidades socioambientais nos processos educativos (BRASIL, 2024).

Essa abordagem encontra possibilidades importantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, onde a mediação pedagógica com as crianças permite que os conhecimentos relacionados à prevenção

sejam desenvolvidos a partir das experiências cotidianas e da relação direta com os lugares onde vivem. A inserção de práticas de ERD desde os primeiros anos da escolarização (Matsuo; Silva, 2021) pode contribuir para a formação de crianças mais críticas, conscientes e preparadas para compreender os riscos e desenvolver práticas de autoproteção e resiliência.

Essas práticas educativas devem considerar as características específicas dos territórios nos quais as comunidades estão inseridas, aproximando os conhecimentos científicos das experiências vividas pelos estudantes (BRASIL, 2017; Faria, 2025; Henrique; Sequinatto-Rossi; Pereira, 2024; Santa Catarina, 2019). O município de Rio do Sul (SC), localizado no Alto Vale do Itajaí, situa-se na confluência dos rios Itajaí do Sul e Itajaí do Oeste, cujo encontro dá origem ao Rio Itajaí-Açu (Rio do Sul, 2022; Santa Catarina, 2010). Essa característica hidrográfica, associada às formas históricas de ocupação das áreas urbanas e ribeirinhas, contribui para a ocorrência de inundações que integram a dinâmica e a história do território local, afetando significativamente a infraestrutura urbana e a mobilidade da população (Corrêa; Teixeira, 2021; Oliveira, 2023; Rio do Sul, 2022; Santa Catarina, 2010).

Entre os impactos associados às inundações, destaca-se a utilização temporária de espaços escolares como abrigos para famílias atingidas. Embora essa prática represente uma importante ação de acolhimento durante situações de emergência, ela também modifica a função cotidiana da escola, interrompendo as atividades pedagógicas e comprometendo a continuidade do processo educativo (Napoleão; Arnold, 2026; UNESCO, 2012). Conforme destaca a UNESCO (2012), as crianças estão entre os grupos mais afetados quando os desastres provocam interrupções no

funcionamento das instituições de ensino, uma vez que o direito fundamental à educação é diretamente impactado. Essa compreensão é ampliada por Napoleão e Arnold (2026), ao evidenciarem que os impactos dos desastres sobre a educação ultrapassam a simples necessidade de reposição de dias letivos, envolvendo também experiências emocionais e possíveis lacunas nos processos de aprendizagem.

Para além das ações emergenciais de abrigo, cabe à escola incorporar práticas contínuas de prevenção e preparação, especialmente nos anos iniciais, etapa em que ainda são escassas as experiências pedagógicas sistematizadas de ERRD voltadas a esse público.

É nesse contexto que se insere a intervenção pedagógica relatada neste estudo, desenvolvida com uma turma de 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola de Educação Básica Deputado João Custódio da Luz, em Rio do Sul (SC), pelas próprias professoras da turma. A proposta foi organizada por meio de uma sequência didática interdisciplinar que aproxima os conhecimentos científicos das experiências das crianças com as chuvas e as inundações, em relação aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, 6, 11 e 13 da Agenda 2030 (ONU, 2015).

Com base nesse cenário, o presente estudo objetiva relatar e analisar uma intervenção pedagógica interdisciplinar, em formato de relato de experiência de prática docente, desenvolvida com estudantes do 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco em suas contribuições para a construção da percepção de riscos, para a leitura do território e para o protagonismo infantil na cultura de prevenção.

2. FUNDAMENTOS E CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA

O referencial teórico deste estudo compreende uma análise crítica e organizada da literatura pertinente à relação entre infância, espaço e prevenção de desastres. Para fundamentar a experiência desenvolvida, a discussão está estruturada em quatro eixos teóricos integrados: a dimensão territorial da educação para riscos; a centralidade da participação infantil na construção de uma cultura de prevenção; o alinhamento político-legal que ampara essas práticas no cotidiano escolar; e a resiliência climática.

2.1. Escola, Território e ERRD

A inserção da Educação para a Redução de Riscos de Desastres (ERRD) no ambiente escolar parte do pressuposto de que a escola não é uma instituição isolada de seu entorno, mas um espaço ativo de leitura e ressignificação do território. Desenvolver práticas educativas sob a perspectiva da ERRD exige compreender que os riscos e os desastres não se limitam a eventos físicos ou naturais, mas constituem fenômenos complexos resultantes da inter-relação entre natureza, sociedade, dinâmica territorial e vulnerabilidade socioespacial.

A partir dessa compreensão, o Centro Nacional de Monitoramento e Alertas de Desastres Naturais (Cemaden) aponta a bacia hidrográfica como uma unidade territorial fundamental tanto para o planejamento ambiental quanto para os processos pedagógicos voltados aos riscos de desastres (CEMADEN, 2024). A bacia hidrográfica oferece um recorte físico e social concreto que permite aos estudantes compreender as dinâmicas dos corpos d'água, as variações do ciclo hidrológico e a forma como as intervenções

antrópicas e a urbanização interferem na vida das comunidades e na ocorrência de eventos extremos.

Sob essa perspectiva, o risco supera a dimensão abstrata ou puramente estatística e passa a ser compreendido a partir das características geográficas e sociais do lugar vivido. Conforme discute Kropidloski (2025), a análise dos riscos nas escolas deve estar intimamente vinculada ao reconhecimento das vulnerabilidades existentes no território e às formas como os diferentes grupos sociais se apropriam e se relacionam com esses espaços.

A aproximação entre o território e a prática pedagógica atua como um estímulo para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento e de corresponsabilidade coletiva. Segundo Gomes, Horn e Tereza (2025), o estudo crítico da realidade local contribui diretamente para a consolidação da cidadania territorial, habilitando os sujeitos a identificar problemas socioambientais em sua comunidade e a propor alternativas viáveis de sustentabilidade, mitigação e prevenção de riscos.

Essa postura investigativa na escola encontra forte relação com os pressupostos da ciência cidadã, que promove a democratização da produção do conhecimento científico por meio de metodologias participativas que valorizam os saberes locais (Kropidloski, 2025). Ao envolver os estudantes no monitoramento prático de fenômenos cotidianos, como a observação e o registro dos índices pluviométricos, a escola transforma o território em um espaço prático de aprendizagem. Esse processo pedagógico aproxima o rigor do método científico das vivências comunitárias, estimulando a curiosidade e o pensamento crítico desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

2.2. Participação Infantil, Percepção de Riscos

A construção de uma cultura de prevenção efetiva e duradoura requer a inclusão ativa das crianças nos processos de discussão e mapeamento dos riscos que afetam suas vidas. Para tanto, a escola precisa se constituir como um espaço seguro de escuta qualificada e acolhimento pedagógico, propício para que os estudantes compartilhem suas memórias, sentimentos, medos e percepções sobre os desastres.

Essa dimensão subjetiva é fundamental em comunidades que convivem historicamente com a iminência de eventos extremos. Como aponta Kropidloski (2025), a garantia de segurança no ambiente educativo perpassa não apenas aspectos de infraestrutura física (segurança estrutural), mas envolve também a segurança acadêmica e emocional. Acolher as memórias de perdas materiais, deslocamentos temporários e interrupções da rotina escolar decorrentes de desastres é o primeiro passo para que a mediação pedagógica possa ressignificar o trauma, transformando experiências dolorosas em oportunidades de reflexão, autoproteção e resiliência. Em alinhamento a essa concepção, o Cemaden (2024) reforça a necessidade de considerar as experiências e os conhecimentos dos estudantes como ponto de partida para o desenvolvimento da percepção de riscos.

A partir desse acolhimento, desenvolve-se a percepção de risco, entendida como a capacidade individual e coletiva de ler o território, identificar vulnerabilidades e ameaças e adotar comportamentos preventivos. Uma percepção crítica de risco pressupõe desmistificar a ideia de "desastre natural". Como pontua Eyerkauffer (2017), os desastres não são fatalidades da natureza, mas o produto histórico

da interação entre ameaças físicas (como as chuvas intensas) e as condições de vulnerabilidade socialmente construídas.

No trabalho pedagógico com os anos iniciais, o reconhecimento das múltiplas linguagens da infância são fundamentais para o acesso a essa percepção infantil. O desenho e as representações gráficas assumem o papel de instrumentos de cartografia social e participativa. Longe de serem meras ilustrações artísticas, as produções gráficas infantis são legítimas leituras espaciais que revelam como as crianças percebem o espaço vivido, expressando sentimentos, memórias de inundação, relações de afeto com os rios e a identificação de pontos vulneráveis ou seguros no território (Ribeiro; VIEIRA, TÔMIO, 2017).

Esse enfoque metodológico rompe com a visão tradicional que enxerga a infância sob uma ótica de passividade e absoluta vulnerabilidade. Embora as crianças pertençam a um grupo social altamente impactado pelos desastres hidrológicos e interrupções escolares, elas não devem ser tratadas como receptoras passivas de informações. Conforme defende o Cemaden (2025), as crianças possuem plena capacidade de observar criticamente seu entorno, formular questionamentos complexos, expressar percepções espaciais autênticas e atuar como agentes promotores da cultura de prevenção e de resiliência em suas famílias e comunidades.

2.3. Marcos Legais da ERRD

A implementação de ações de ERRD no cotidiano escolar encontra sólido amparo em um conjunto de diretrizes e normativas nacionais e internacionais que regulam a interface entre educação básica, meio ambiente e proteção civil.

No âmbito internacional, o Marco de Sendai para a Redução do Risco de Desastres 2015-2030. consagra a necessidade de incluir crianças e jovens como atores estratégicos na formulação de políticas de prevenção. O documento recomenda a criação de plataformas e espaços de escuta que viabilizem a participação ativa das novas gerações no fortalecimento da resiliência comunitária, superando a perspectiva puramente assistencialista (UNISDR, 2015).

No ordenamento jurídico brasileiro, a integração dessas temáticas apoia-se em três marcos legislativos convergentes:

1. A Lei nº 12.608, de 10 de abril de 2012 (Política Nacional de Proteção e Defesa Civil) determina a articulação entre as ações de proteção e defesa civil e as políticas de educação nacional. A legislação inova ao adotar a bacia hidrográfica como unidade de análise e planejamento para ações preventivas associadas a desastres hídricos, fornecendo a base para projetos escolares baseados no território (BRASIL, 2012; CEMADEN, 2024).
2. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Resolução CNE/CP nº 2/2012) orientam a estruturação de uma educação ambiental crítica, transversal e integrada. O documento preconiza que os sistemas de ensino abordem de forma articulada as causas e consequências das mudanças climáticas, os modelos de produção e consumo, e os padrões de organização socioespacial (BRASIL, 2012a; Trajber, 2024).
3. A Lei nº 14.926, de 17 de julho de 2024 alterou a Lei nº 9.795/1999 (Política Nacional de Educação Ambiental), para

incluir temas relacionados às mudanças do clima, à proteção da biodiversidade e à gestão de riscos e vulnerabilidades socioambientais nos processos educativos formais e não formais (BRASIL, 2024b).

Esses marcos legais evidenciam que a inserção da ERRD na Educação Básica não deve ocorrer de forma isolada, episódica ou extracurricular. Pelo contrário, as normativas vigentes dão suporte para que os riscos climáticos e socioambientais sejam discutidos no cotidiano escolar de maneira contextualizada, interdisciplinar e baseada na realidade concreta vivida pelos estudantes no território.

2.4. Resiliência Climática

Neste estudo, a resiliência é entendida como um processo, e não como um atributo fixo: a capacidade de pessoas e comunidades de compreender os riscos a que estão expostas, lidar com seus efeitos emocionais e materiais e se organizar para se preparar e se recuperar de eventos extremos. Nesse sentido, a UNESCO (2012) e o Cemaden (2024) tratam a resiliência escolar em duas dimensões articuladas: a pessoal, ligada à segurança emocional e à capacidade de lidar com as experiências do desastre, e a social, ligada à cooperação, à circulação de saberes e à corresponsabilidade. O termo “climática” delimita essa capacidade diante da maior recorrência e intensidade de eventos hidrológicos e meteorológicos extremos (CEMADEN, 2024), como as inundações que afetam historicamente o Alto Vale do Itajaí. Nos anos iniciais, a resiliência se traduz em indícios observáveis: nomear o que se viveu, diferenciar fenômeno e desastre, acompanhar a chuva com instrumentos, ler o território e partilhar o que se sabe. Esses indícios orientam a análise apresentada na seção 4.

3. METODOLOGIA

3.1. Tipo de Estudo e Contexto

O estudo configura-se como um relato de experiência de prática docente, de caráter descritivo, reflexivo e interpretativo, conduzido pelas professoras da turma na condição de professoras-pesquisadoras de sua própria prática. A opção por esta modalidade metodológica fundamenta-se na possibilidade de sistematizar uma prática educativa vivenciada, permitindo contextualizá-la e analisá-la criticamente a partir do diálogo com o referencial teórico e científico da área. Conforme discutem Daltro e Faria (2019) e Antunes et al. (2024), a sistematização e a escrita de relatos de experiência constituem uma importante via de produção de conhecimento pedagógico no campo científico, superando a mera descrição de fatos ao propor uma reflexão aprofundada sobre as práticas.

A prática educativa foi desenvolvida na Escola de Educação Básica Deputado João Custódio da Luz, instituição da rede pública de ensino localizada no município de Rio do Sul (SC), na região do Alto Vale do Itajaí. A escolha justifica-se pela inserção geográfica da comunidade escolar em uma região historicamente marcada por inundações.

3.2. Participantes e Sequência Didática

Participaram da intervenção pedagógica 18 estudantes de uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, sendo 8 meninas e 10 meninos, com idades entre 7 e 8 anos, em fase de alfabetização. A intervenção pedagógica ocorreu durante os meses de maio e junho de 2026, totalizando oito semanas de duração, distribuídas em 10 aulas, com duração média de 45 minutos cada. A sequência didática

foi planejada, mediada e registrada pelas professoras da turma, que atuaram como professoras-pesquisadoras de sua própria prática docente.

A coleta de registros e o desenvolvimento da prática fundamentaram-se em uma sequência didática interdisciplinar integrada aos componentes curriculares de Ciências, Geografia, Língua Portuguesa e Matemática, organizada em seis momentos pedagógicos principais:

1. Roda de conversa e resgate das experiências (1 aula): escuta ativa e acolhimento das memórias familiares e sentimentos das crianças sobre as inundações;
2. Mediação literária e acolhimento das emoções (1 aula): leitura dialogada da obra "E a chuva..." (Führ, 2024), acompanhada de caça-palavras temático sobre fenômenos naturais e desastres socioambientais;
3. Construção e monitoramento de pluviômetros (2 aulas + acompanhamento diário ao longo de 15 dias): oficina de confecção de pluviômetros com garrafas PET e medição diária do acúmulo de água da chuva na escola;
4. Aula de campo e estudo do território (4 aulas): observação direta da confluência dos rios Itajaí do Sul e Itajaí do Oeste, no bairro Budag, com retomada em sala por meio de vídeo aéreo da confluência (Marçani, 2025).
5. Expressão gráfica e reflexão territorial (1 aula): elaboração de desenhos individuais pós-aula de campo como instrumentos de cartografia social e percepção infantil;

6. Compartilhamento e diálogo pedagógico (1 aula): exposição, socialização e debate coletivo em sala de aula sobre as produções gráficas e as percepções do território.

3.3. Análise dos Registros

A análise das produções gráficas (desenhos) e dos registros orais adotou uma abordagem qualitativa, interpretativa e temática, pautada nos referenciais de cartografia social e percepção infantil de riscos (Ribeiro; Vieira; Tômio, 2017; Cemaden, 2024). A leitura interpretativa dos desenhos foi realizada de forma conjunta e reflexiva pelas professoras/pesquisadoras, seguindo três passos analíticos:

1. Identificação dos elementos figurativos e espaciais: levantamento dos elementos representados pelas crianças (corpos d'água, vegetação ciliar, infraestruturas interditadas, fauna local e edificações);
2. Categorização temática emergente: associação dos elementos desenhados aos eixos centrais da intervenção (reconhecimento do rio, percepção de vulnerabilidades, riscos, afeto e pertencimento ao lugar);
3. Confronto com os registros orais e observações: validação da interpretação dos desenhos pelo confronto direto com as falas das crianças durante a roda de compartilhamento e anotações de campo das professoras.

A confiabilidade da sistematização ancorou-se no cruzamento sistemático dos múltiplos instrumentos pedagógicos e documentais utilizados ao longo da intervenção (matriz de triangulação

metodológica). Conforme apontam Gomes, Horn e Tereza (2025), os registros das atividades, compreendidos por meio de relatos, memórias, acervo fotográfico e produções didáticas, constituem fontes empíricas fundamentais para analisar os processos de aprendizagem, a leitura do território e o protagonismo dos estudantes no ambiente escolar.

O Quadro 1 sintetiza a matriz de triangulação metodológica, demonstrando como as categorias analíticas emergentes foram sustentadas pelos diferentes registros da experiência.

Quadro 1. Cruzamento e triangulação dos registro metodológicos

Categoria Analítica Emergente	Planejamento e Cronograma Docente	Diário de Campo Docente	Desenhos e Registros Infantis	Fotografias da Experiência	Síntese Interpretativa
1. Percepção do Rio e da Dinâmica Hídrica	Previsão da aula de campo e oficina de pluviômetro PET.	Anotações sobre a curiosidade e o interesse prático na medição da chuva.	Representação do encontro dos rios, chuva acumulada e curso das águas.	Registros fotográficos do uso dos pluviômetros e da observação do rio.	Início da compreensão de que a chuva e o rio são elementos essenciais para a vida e exigem atenção e cuidado por parte da comunidade.
2. Percepção de Risco e Vulnerabilidade Socioambiental	Roda de conversa inicial e medição da obra "E a chuva...".	Relatos das memórias familiares sobre cheias, perdas e interrupções da rotina.	Representação das estruturas interditadas, do mirante com danos de cheia e do curso dos rios no território.	Fotos da infraestrutura urbana e da barreira física no mirante.	Compreensão de que os desastres resultam da interação entre eventos hídricos e vulnerabilidade socioespacial.
3. Cidadania e Pertencimento Territorial	Organização da roda de compartilhamento e exposição em sala.	Observação do engajamento, falas críticas e escuta entre pares.	Desenhos expressando sentimentos, vegetação ciliar, fauna local (capivaras, pássaros) e laços afetivos com o lugar.	Registros da exposição coletiva e debates em sala de aula.	Afirmação do protagonismo infantil na circulação de saberes e na construção da cultura de prevenção.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

3.4. Aspectos Éticos

Do ponto de vista ético, por se tratar de um relato de experiência de prática docente, que sistematiza uma intervenção pedagógica regular, vinculada à proposta curricular da escola e conduzida pelas próprias professoras da turma na condição de professoras-pesquisadoras de sua própria prática, o estudo enquadra-se no disposto pelo Art. 1º, Parágrafo Único, Inciso VII da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016), estando dispensado de registro e avaliação no sistema

CEP/CONEP. A conversão da prática docente em relato de experiência observou o zelo ético, com ciência e anuência da gestão escolar, preservação do anonimato das crianças e sigilo das identidades em todos os registros escritos, visuais e gráficos analisados.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise articula os conhecimentos científicos da Educação para a Redução de Riscos de Desastres (ERRD) e as vivências territoriais das crianças do 2º ano, em perspectiva qualitativa e interpretativa, com o objetivo de analisar as contribuições da intervenção pedagógica para a construção da percepção de riscos, a leitura do território e o protagonismo infantil. Os resultados decorrem da sistematização dos registros produzidos ao longo das oito semanas de intervenção: relatos orais anotados no diário de campo docente, falas das crianças durante a leitura e a socialização, a tabela de acompanhamento pluviométrico, o acervo fotográfico e os desenhos do passeio analisados (de um total de 18 crianças).

Longe de constituir uma mera sucessão descritiva de eventos, a sequência didática um deslocamento na percepção das crianças: de um estado inicial em que a chuva aparecia associada sobretudo ao medo e à perda, para uma postura investigativa e participativa, em que ela passou a ser também observada, medida e lida no território.

Para fins de apresentação, os seis momentos da sequência didática foram agrupados em quatro eixos: escuta e conceituação (momentos 1 e 2), investigação (momento 3), leitura do território (momento 4) e expressão, socialização e protagonismo (momentos 5 e 6), correspondentes às subseções 4.1 a 4.4.

Quadro 2. Síntese analítica das etapas pedagógicas, evidências e evolução da percepção infantil

Momento e denominação	Objetivo pedagógico	Atividade desenvolvida	Evidência / registro	Aprendizagem e mudança de percepção (início ao fim)
1. Escuta e Acolhimento	Acolher vivências emocionais e resgatar memórias de inundações recorrentes no município.	Roda de conversa inicial e escuta atenta das narrativas familiares (1 aula).	Relatos orais registrados em Diário de Campo docente.	Expressão e acolhimento das memórias: passagem do silêncio para o relato de perdas materiais, suspensão de móveis e sentimentos de insegurança.
2. Conceituação Literária	Problematicar a chuva e diferenciar fenômeno natural de desastre socioambiental.	Leitura mediada de <i>E a chuva...</i> (Fuhr, 2024) e caça-palavras temático (1 aula).	Registros nos caça-palavras e falas das crianças durante a leitura.	Desmistificação da chuva: início da compreensão de que o desastre resulta também da vulnerabilidade da ocupação do solo, e não apenas do evento hídrico.
3. Protagonismo e Pertencimento Territorial	Inserir os estudantes em práticas de iniciação à investigação científica e de monitoramento ambiental.	Oficina de confecção de pluviômetros PET (2 aulas) e medição diária do acúmulo hídrico durante 15 dias.	Tabela de acompanhamento milimétrico diário e anotações.	Transição da passividade para a investigação: a chuva passa a ser também observada, quantificada e acompanhada com curiosidade.
4. Estudo Territorial	Analisar a paisagem hídrica e reconhecer a consequência das inundações e sua relação com o território do município.	Aula de campo no bairro Budag (confluência dos rios Itajaí do Sul e Itajaí do Oeste), com o mirante público interditado, e retomada em sala com vídeo aéreo da confluência (4 aulas).	Registros fotográficos e anotações de observação.	Leitura do espaço vivido: reconhecimento da confluência dos rios e da interdição do mirante como consequência das inundações sobre a infraestrutura urbana.
5. Expressão Gráfica	Expressar a leitura do território por meio do desenho, representando os elementos do espaço vivido.	Desenho livre do passeio (1 aula).	Produções gráficas (desenhos do passeio) com o encontro das águas, a vegetação ciliar, as estruturas interditadas, as capivaras e seus vestígios, as folhas caídas e os pássaros.	Representação territorial: as crianças expressam a leitura do espaço vivido, com elementos naturais e a infraestrutura interditada.
6. Socialização e Protagonismo	Compartilhar percepções e fazer circular saberes entre as crianças.	Exposição e socialização dos desenhos entre os estudantes da turma (1 aula).	Falas das crianças durante a socialização e exposição coletiva dos desenhos (Figura 3).	Participação nos espaços de fala: as crianças formulam perguntas, expressam percepções territoriais próprias e compartilham saberes com os colegas.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A análise das atividades indicou a relevância de estruturar o espaço escolar como um ambiente propício para a escuta sensível das vozes infantis, oportunizando que expressassem suas experiências e memórias em relação às chuvas e às inundações recorrentes no território do Alto Vale do Itajaí. Durante as rodas de conversa, as crianças relataram o cotidiano familiar diante dos eventos extremos, incluindo a necessidade emergencial de elevação de móveis, perdas materiais e sentimentos de insegurança.

O acolhimento pedagógico dessas memórias dialoga com a concepção de segurança no espaço educativo discutida por Kropidloski (2025), que inclui, além da infraestrutura física, as dimensões acadêmica e emocional. Nesse sentido, as rodas de conversa serviram como um espaço seguro de mediação pedagógica, impedindo que as memórias de desastres permanecessem silenciadas ou restritas ao trauma individual, convertendo-as em um ponto de partida legítimo para a construção de novas aprendizagens coletivas.

A passagem da escuta das memórias para a curiosidade científica foi enriquecida pela mediação literária da obra infantil "E a chuva...", de Sabrina Führ (2024), e pelo caça-palavras temático sobre fenômenos naturais e desastres socioambientais. A narrativa permitiu problematizar a chuva sob uma dupla perspectiva: desmistificou-se a visão apenas destrutiva do fenômeno, reconstruindo-o como um elemento natural essencial para a preservação do equilíbrio ecológico e da vida.

O diálogo pedagógico decorrente da leitura favoreceu o início da diferenciação conceitual entre a ocorrência de um fenômeno natural (as precipitações pluviométricas) e a configuração de um desastre socioambiental. Conforme adverte a literatura do Cemaden (2024), os desastres não derivam de um determinismo físico da natureza, mas sim da relação dialética entre os perigos físicos do ambiente e as condições de vulnerabilidade social preexistentes nos espaços ocupados. Assim, a chuva pôde ser ressignificada pelas crianças como um fenômeno dinâmico passível de observação, monitoramento e estudo territorial.

4.1. Investigação: Iniciação à Investigação Científica no Monitoramento da Chuva

A construção coletiva de pluviômetros artesanais de garrafa PET possibilitou que os estudantes participassem diretamente da investigação sobre a chuva, assumindo um papel ativo na construção e no uso dos instrumentos (Figura 1). A manipulação favoreceu o trabalho cooperativo e o interesse prático pelo método experimental. Conforme destaca o Cemaden (2024), práticas de ciência cidadã criam oportunidades para que estudantes participem

da observação e da produção de conhecimentos relacionados à realidade em que vivem.

Figura 1. Participação dos estudantes na construção do pluviômetro de garrafa PET



Fonte: Acervo dos autores (2026).

Após a construção, os pluviômetros passaram a ser utilizados para acompanhar diariamente, ao longo de 15 dias, a quantidade de água acumulada. Esse acompanhamento permitiu trabalhar diferentes conhecimentos de forma integrada, envolvendo observação, registro e leitura de medidas. A atividade também possibilitou conectar os conteúdos trabalhados na escola à realidade de Rio do Sul.

Ao longo do processo, a chuva passou a ocupar outro lugar nas discussões das crianças. Sem desconsiderar as experiências anteriores associadas às inundações, ela também passou a ser observada como um fenômeno que poderia ser acompanhado, medido e investigado. Como assinalam Matsuo e Silva (2021), a participação dos estudantes em ações de monitoramento ambiental baseado no território desenvolve conhecimentos práticos associados à autoproteção e à resiliência escolar, preparando as crianças para compreender criticamente as dinâmicas meteorológicas locais de Rio do Sul.

4.2. Leitura do Território: Quando a Infraestrutura Se Torna Objeto Pedagógico

A transição da sala de aula para o território foi consolidada com a realização de uma aula de campo direcionada ao local de confluência dos rios Itajaí do Sul e Itajaí do Oeste, no bairro Budag, ponto de grande importância para a identidade hidrográfica de Rio do Sul (Figura 2). O objetivo central consistiu em oportunizar aos estudantes a leitura direta da paisagem hídrica, permitindo relacionar os conhecimentos construídos em sala de aula com o papel dos rios no território do município.

Figura 2. Reconhecimento do território e aproximação dos estudantes com os rios de Rio do Sul (SC)



Fonte: Acervo dos autores (2026).

A aula de campo realizada na confluência dos rios Itajaí do Sul e Itajaí do Oeste proporcionou um momento central de reflexão sobre a percepção de risco no espaço urbano. Ao chegarem ao ponto previsto para a observação da dinâmica hidrográfica, a turma e as professoras depararam-se com a impossibilidade de acessar o mirante público, em razão de sua interdição motivada por danos estruturais causados por inundações anteriores.

Em vez de tratar o bloqueio do local como um obstáculo metodológico, a equipe incorporou a interdição como o próprio objeto de investigação pedagógica. A aula superou o caráter

contemplativo do estudo de meio, utilizando a infraestrutura danificada para discutir com as crianças de que os desastres não constituem eventos isolados ou exclusivamente naturais, mas integram um processo histórico e social que se manifesta continuamente no território (Eyerkauffer, 2017), cujos impactos permanecem visíveis na paisagem e no cotidiano local.

A análise dos fatores que levaram ao fechamento daquele espaço público contribuiu para desnaturalizar o conceito de desastre. No campo da ERRD, as aulas de campo desempenham papel relevante ao permitirem que os estudantes analisem a construção da paisagem a partir do estudo do espaço vivido e de suas condicionantes socioambientais (Matsuo; Silva, 2021). Ao examinar as fissuras e a sinalização de interdição, as crianças exercitaram a leitura do entorno, evidenciando que a investigação do ambiente escolar e comunitário possibilita identificar vulnerabilidades e reconhecer as causas dos riscos locais (CEMADEN, 2024). Nessa abordagem, o território atua como dimensão mediadora do conhecimento. A reflexão sobre a infraestrutura atingida fornece fundamentação teórica e metodológica para representar e interpretar a espacialidade dos fenômenos a partir de categorias geográficas centrais, como paisagem, território e lugar (Gomes; Horn; Tereza, 2025). Com isso, a intervenção pedagógica favoreceu que os estudantes avançassem da constatação do dano físico para uma leitura inicial das vulnerabilidades e da necessidade de prevenção no lugar em que vivem.

Para articular essa percepção do meio físico ao reconhecimento da dinâmica hídrica, sem perder a referência da vivência local, a atividade foi complementada pela utilização de um vídeo disponível no YouTube, intitulado Encontro dos rios em Rio do Sul, de autoria

de Caio Marçani (2025), que apresentava a confluência dos rios Itajaí do Sul e Itajaí do Oeste em perspectiva aérea e panorâmica. O recurso audiovisual possibilitou ampliar a observação da paisagem, favorecendo a articulação entre a experiência local e a escala da bacia hidrográfica e relacionando a barreira física identificada no local às explicações geográficas trabalhadas no planejamento. Essa integração entre a observação direta da infraestrutura e a representação audiovisual ampara visualmente as memórias afetivas e espaciais construídas no passeio. Conforme assinalam Ribeiro, Vieira e Tômio (2017), a mediação de recursos imagéticos após vivências territoriais consolida o aprendizado de parâmetros geográficos ao conectar o espaço percebido ao espaço concebido, qualificando a leitura crítica que as crianças fazem do lugar onde vivem.

4.3. Produção Estética, Socialização e Protagonismo na Cultura de Prevenção

As observações da aula de campo foram posteriormente expressas por meio de desenho livre (desenho do passeio). As produções gráficas registraram, com grande sensibilidade, os elementos do espaço que mais chamaram a atenção do grupo: o encontro das águas dos rios, a vegetação ciliar, as estruturas interditadas, as capivaras e seus vestígios, as folhas caídas, os pássaros e outros elementos observados durante a visita. Segundo o Cemaden (2024), as representações gráficas infantis funcionam como instrumentos de cartografia participativa e social: nelas, as crianças expressam sua leitura do espaço vivido, com sentimentos, relações afetivas com a água e conhecimentos sobre os riscos e os potenciais de resiliência da comunidade.

A finalização da sequência didática ocorreu por meio do compartilhamento das representações gráficas individuais (os desenhos do passeio) entre os próprios estudantes da turma. Essa etapa final de socialização permitiu que as crianças expressassem e debatessem, de forma coletiva, as percepções construídas ao longo das rodas de conversa, da leitura, do monitoramento com os pluviômetros e da leitura geográfica de campo (Figura 3). De acordo com Gomes, Horn e Tereza (2025), a participação ativa das crianças no diagnóstico das vulnerabilidades e na expressão de suas percepções espaciais constitui um exercício prático de cidadania territorial, capacitando-as como sujeitos conscientes do meio socioambiental em que vivem.

Figura 3. Exposição coletiva dos desenhos dos estudantes.



Fonte: Acervo dos autores (2026).

O protagonismo infantil fomentado ao longo da intervenção residiu na efetiva inserção das crianças nos espaços de fala, permitindo que formulassem perguntas críticas, expressassem suas percepções territoriais singulares e atuassem ativamente na circulação de

saberes preventivos com seus colegas de escola, enquanto as responsabilidades técnicas, civis e governamentais pela contenção de inundações e pela mitigação de desastres seguem com as instâncias competentes (Matsuo; Silva, 2021).

Ao socializarem suas produções no ambiente de sala de aula, os estudantes assumiram a posição de sujeitos ativos de diálogo e partilha de saberes. A experiência dialoga com a perspectiva de que redes escolares de resiliência podem ser fortalecidas por processos de coparticipação, corresponsabilidade e coprodução de saberes (Matsuo; Silva, 2021).

Em conjunto, os registros das seis etapas permitem reconhecer, na turma, os indícios de resiliência climática descritos na seção 2.4: nomear o que se viveu (momento 1), diferenciar fenômeno e desastre (momento 2), acompanhar a chuva com instrumentos (momento 3), ler o território (momentos 4 e 5) e partilhar o que se sabe (momento 6). Esses indícios configuram um processo iniciado, que a escola pode sustentar, e não uma resiliência alcançada ao fim das oito semanas. Os achados referem-se a uma única turma e foram interpretados pelas próprias professoras-pesquisadoras, o que recomenda cautela na generalização.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intervenção pedagógica de Educação para a Redução de Riscos de Desastres (ERRD), desenvolvida pelas professoras da turma, na condição de professoras-pesquisadoras de sua própria prática, com 18 estudantes do 2º ano na Escola de Educação Básica Deputado João Custódio da Luz, em Rio do Sul (SC), indicou a viabilidade e a relevância de abordar os riscos socioambientais do território desde

os primeiros anos do Ensino Fundamental. Ao longo da sequência didática, as crianças falaram sobre suas vivências com chuvas e inundações, acompanharam a precipitação com pluviômetros, leram a paisagem na confluência dos rios e produziram e compartilharam registros gráficos.

Quanto aos eixos do objetivo, a percepção de riscos se expressou na passagem de uma chuva associada ao medo e à perda para uma chuva também observável e mensurável, e no início da diferenciação entre fenômeno e desastre. A leitura do território foi mediada pela aula de campo, pela interdição do mirante e pelos desenhos, que registraram os elementos do espaço vivido. O protagonismo infantil se concretizou na participação efetiva nos espaços de fala, em que as crianças perguntaram, expressaram suas percepções e compartilharam saberes com os colegas. Os registros analisados sugerem um deslocamento da condição de receptoras de orientações sobre desastres para a de sujeitos participantes da leitura e interpretação do território, e indicam o início de um processo de construção de resiliência climática (seção 2.4), que a escola pode sustentar.

A prática dialoga com o Marco de Sendai para a Redução do Risco de Desastres 2015-2030 (UNISDR, 2015), que recomenda a participação de crianças e jovens, e com a Lei nº 14.926/2024, que inclui os riscos socioambientais na educação ambiental (BRASIL, 2024). A intervenção indica que esses temas podem ser integrados ao currículo escolar de forma contextualizada, lúdica e interdisciplinar, respeitando as especificidades da infância. Ela também se relaciona aos ODS 4, 6, 11 e 13, ao articular educação contextualizada, medição da água da chuva, leitura da infraestrutura urbana e preparação diante de inundações.

Em síntese, a construção de uma cultura de prevenção nas escolas vai além da transmissão de instruções de emergência e requer oportunidades contínuas para que os estudantes conheçam criticamente o território, compreendam os fenômenos naturais e participem da construção de conhecimentos sobre prevenção. Como relato de experiência de prática docente com uma única turma, os achados têm alcance restrito ao contexto descrito. A intervenção sugere possibilidades de incorporação da ERRD ao cotidiano escolar e indica potencial para contribuir com processos educativos baseados na participação, na corresponsabilidade e na coprodução de saberes. Novos estudos, com outras turmas e outros desenhos de pesquisa, podem ampliar e testar essas possibilidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Jeferson et al. Como escrever um relato de experiência de forma sistematizada? Contribuições metodológicas. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 6, e12527, p. 1-21, 2024. DOI: <https://doi.org/10.47149/pemo.v6.e12527>. Acesso em: 4 set. 2026.

BRASIL. **Lei nº 12.608, de 10 de abril de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil. Brasília, DF: Presidência da República, 2012a. Disponível em: [L12608](#). Acesso em: 2 set. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.926, de 17 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, para incluir a mudança do clima, a salvaguarda da biodiversidade e os riscos socioambientais no âmbito da educação ambiental. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: [L14926](#). Acesso em: 1 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília, DF: MEC, 2012b. Disponível em [Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental](#). Acesso em: 4 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Integração e do Desenvolvimento Regional. **Plano Nacional de Proteção e Defesa Civil (PN-PDC 2025-2035).** Brasília, DF: MIDR, 2025. Disponível em: [Plano Nacional de Proteção e Defesa Civil \(PN-PDC 2025-2035\)](#). Acesso em: 06 out 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44-46, 24 maio 2016. Disponível em: [Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 — Conselho Nacional de Saúde](#). Acesso em: 7 out. 2026.

CENTRO NACIONAL DE MONITORAMENTO E ALERTAS DE DESASTRES NATURAIS (Brasil). **Educação em clima de riscos de desastres.** Coordenação de Rachel Trajber. 2. ed. rev. São José dos Campos, SP: Cemaden, 2024. Disponível em: [Educação em clima de riscos de desastres](#). Acesso em: 06 out 2026.

CENTRO NACIONAL DE MONITORAMENTO E ALERTAS DE DESASTRES NATURAIS (Brasil). **Nós no clima da mudança: caminhos de educação e justiça climática:** educação infantil e

ensino fundamental 1. Coordenação de Rachel Trajber e Jeniffer de Souza Faria. São José dos Campos, SP: Cemaden, 2025. 40 p.

CORRÊA, Thais Helena Prado; TEIXEIRA, Bernardo Arantes do Nascimento. Sistematização de componentes e variáveis para a resiliência urbana relacionados aos recursos hídricos. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE RECURSOS HÍDRICOS, 24., 2021, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: ABRHidro, 2021. p. 1-10.

DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia de. Relato de experiência: uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223-237, 2019. DOI: <https://doi.org/10.12957/epp.2019.43015>. Acesso em: 4 set. 2026.

EYERKAUFER, Marino Luiz. **Modelo de referência organizacional estratégico para coordenação local da gestão dos riscos e desastres**. 2017. 178 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

FARIA, Daniela Resende de. A Educação em Mudanças Climáticas no contexto da Educação Básica brasileira: um estudo sobre a percepção docente frente aos desafios da atual emergência climática. 2025. Tese (Doutorado em Geociências) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2025.

FÜHR, Sabrina. **E a chuva...** Porto Alegre: Edição da Autora, 2024. Disponível em: [E a chuva - Cemaden Educação](#). Acesso em: 06 out 2026.

GOMES, Marquiana de Freitas Vilas Boas; HORN, Natália; TEREZA, Maria. Educação para a emergência climática no contexto do

desenvolvimento da cidadania territorial. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, São Paulo, v. 20, n. 4, p. 237-253, 2025. Disponível em: (PDF) [EDUCAÇÃO PARA A EMERGÊNCIA CLIMÁTICA NO CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO DA CIDADANIA TERRITORIAL](#). Acesso em: 06 out 2026.

HENRIQUE, Schayanne Matos; SEQUINATTO-ROSSI, Letícia; PEREIRA, Gustavo Eduardo. Abordagem regional para o ensino de ciências do solo em Santa Catarina. *Debates em Educação*, v. 16, n. 38, p. e15793, 2024. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe15793>.

KROPIDLOSKI, Ícaro. **Introdução à Educação para a Redução de Riscos e Desastres (ERRD): o papel do professor**. São José dos Campos: Cemaden Educação, 2025. Disponível em: [Educação para a Redução de Riscos e Desastres \(ERRD\): e-books para gestores e professores](#). Acesso em: 06 out 2026.

MARÇANI, Caio. Encontro dos rios em Rio do Sul. YouTube, 3 jan. 2025. Disponível em: [Encontro dos rios em Rio do Sul - YouTube](#). Acesso em: 7 jun. 2026.

MATSUO, Patrícia Mie; SILVA, Rosana Louro Ferreira. Desastres no Brasil? Práticas e abordagens em educação em redução de riscos e desastres. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e78161, p. 1-23, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.78161>. Acesso em: 4 set. 2026.

MATSUO, Patrícia Mie. **Práticas escolares de Educação em Redução de Riscos e Desastres Socioambientais**. 2022. 223 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) – Instituto de Biociências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: [Práticas](#)

escolares de Educação em Redução de Riscos e Desastres Socioambientais. Acesso em: 06 out 2026.

NAPOLEÃO, Fábio; ARNOLD, Deise. Trajetórias escolares e eventos hidrológicos: a recomposição das aprendizagens como instrumento de inclusão no pós-desastre das inundações em Rio do Sul-SC. **Revista Tópicos**, Rio do Sul, v. 12, n. 1, p. 1-25, 2026. Disponível em: <https://doi.org/10.70773/revistatopicos/787984599>. Acesso em 4 set. 2026.

OLIVEIRA, Renata da Silva. Aprendendo com as águas: pedagogia urbana das águas na Bacia do Cercadinho. 2023. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Escola de Arquitetura, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Nova York: ONU, 2015. Disponível em: [Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável](#). Acesso em: 4 set. 2026.

PIRES, Ana Heloisa Silva e. As percepções das práticas pedagógicas de Educação Ambiental dos docentes do Ensino Fundamental I em Brumadinho pós-desastre ambiental. 2023. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

RIBEIRO, Jefferson; VIEIRA, Rafaela; TÔMIO, Daniela. Análise da percepção do risco de desastres naturais por meio da expressão gráfica de estudantes do Projeto Defesa Civil na Escola. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, v. 42, p. 202-223, 2017. DOI: <http://doi.org/10.5380/dma.v42i0.46271>. Acesso em: 4 set. 2026.

RIO DO SUL (Município). Coordenadoria Municipal de Proteção e Defesa Civil. Plano Municipal de Contingência – PLAMCON: Processos Geológicos, Hidrológicos e Meteorológicos. Versão 6. Rio do Sul: Prefeitura Municipal, 2022.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense. Florianópolis: SED/SC, 2019.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado do Desenvolvimento Econômico Sustentável. Plano de Bacia Hidrográfica do Rio Itajaí: Relatório Final. Blumenau: Comitê do Itajaí, 2010.

TRAJBER, Rachel. Educação ambiental, mudanças do clima e redução de riscos de desastres: esperanças e vida em tempos de Capitaloceno. In: CARVALHO, Luiz Marcelo de; MEGID NETO, Jorge (org.). **Estado da arte da pesquisa em educação ambiental no Brasil (1981-2020):** meta-análises e narrativas de um campo complexo e plural. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2024. p. 302-315. Disponível em: [Educação ambiental, mudanças do clima e redução de riscos de desastres: Esperanças e vida em tempos de Capitaloceno](#). Acesso em: 06 out. 2026.

UNESCO. **Redução do risco de desastres nos currículos escolares: estudos de casos de trinta países.** Paris: UNESCO; Genebra: UNICEF, 2012. Disponível em: [Redução do risco de desastres nos currículos escolares: estudos de casos de trinta países](#). Acesso em: 06 out 2026.

UNISDR. **Marco de Sendai para a Redução do Risco de Desastres 2015-2030.** Genebra: Escritório das Nações Unidas para a Redução

do Risco de Desastres, 2015. Disponível em: [Sendai Framework for Disaster Risk Reduction 2015-2030 | UNDRR](#). Acesso em: 4 set. 2026.