

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:  
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL**

**ADRIANE CRISTINA DE MELO HUNZICKER**

**EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO ROMPIMENTO DA BARRAGEM DE FUNDÃO:  
Representações Sociais em Movimento de educadores(as) sobre a escola no  
reassentamento de Bento Rodrigues**

Belo Horizonte  
2024

Adriane Cristina de Melo Hunzicker

**EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO ROMPIMENTO DA BARRAGEM DE FUNDÃO:  
Representações Sociais em Movimento de educadores (as) sobre a escola no  
reassentamento de Bento Rodrigues**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel Antunes-Rocha

Linha de pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação

Belo Horizonte  
2024

|            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| H952e<br>T | <p>Hunzicker, Adriane Cristina de Melo, 1981 -</p> <p>Educação no contexto do rompimento da Barragem de Fundão [manuscrito]: Representações Sociais em Movimento de educadores(as) sobre a escola no reassentamento de Bento Rodrigues / Adriane Cristina de Melo Hunzicker. - Belo Horizonte, 2024.<br/>251 f.: enc, il., color.</p> <p>Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.<br/>Orientadora: Maria Isabel Antunes-Rocha.<br/>Bibliografia: f. 222-247.<br/>Anexos: f. 248-251.</p> <p>1. Educação -- Teses. 2. Minas e mineração -- Acidentes -- Teses. 3. Barragens e açudes -- Ruptura -- Teses. 4. Representações sociais -- Teses. 5. Comunidade e escola -- Teses.<br/>I. Título. II. Antunes-Rocha, Maria Isabel. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.</p> <p style="text-align: right;">CDD- 370.19346</p> |
|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG**  
Bibliotecário: Albert Michel da Silva Torres CRB6 2582/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

#### ATA DA DEFESA DE TESE DA ALUNA

ADRIANE CRISTINA DE MELO HUNZICKER

Realizou-se, no dia 23 de fevereiro de 2024, às 14:00 horas, na sala de Teleconferências da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 956ª defesa de tese, intitulada *EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO ROMPIMENTO DA BARRAGEM DE FUNDÃO: Representações Sociais em Movimento de educador(as) sobre a escola no reassentamento de Bento Rodrigues*, apresentada por ADRIANE CRISTINA DE MELO HUNZICKER, número de registro 2020654991, graduada no curso de GEOGRAFIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Maria Isabel Antunes Rocha - Orientador (UFMG), Prof(a). Maria de Fatima Almeida Martins (UFMG), Prof(a). Suzana dos Santos Gomes (UFMG), Prof(a). Clarilza Prado de Sousa (PUC-SP), Prof(a). Tádzio Peters Coelho (UFV).

A comissão considerou a tese: Aprovada. No processo de avaliação a Comissão destacou que o trabalho foi bem desenvolvido em termos teóricos, metodológicos e conceituais. Ressaltou que o trabalho traz uma importante contribuição para o campo da pesquisa em Educação e Mineração. Recomenda a publicação em forma de artigos e de livro.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 23 de fevereiro de 2024.

Prof(a). Maria Isabel Antunes Rocha ( Doutora )

Prof(a). Maria de Fatima Almeida Martins ( Doutora )

Prof(a). Suzana dos Santos Gomes ( Doutora )

Prof(a). Clarilza Prado de Sousa ( Doutor )

Prof(a). Tádzio Peters Coelho ( Doutor )



Documento assinado eletronicamente por **Suzana dos Santos Gomes, Professora do Magistério Superior**, em 26/02/2024, às 21:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Isabel Antunes Rocha, Servidor(a)**, em 27/02/2024, às 08:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria de Fatima Almeida Martins, Professora do Magistério Superior**, em 27/02/2024, às 09:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Tádzio Peters Coelho, Usuário Externo**, em 28/02/2024, às 11:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Clarilza Prado de Sousa, Usuário Externo**, em 28/02/2024, às 12:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3056725** e o código CRC **116E658B**.

Dedico esta tese ao educador e educadoras participantes das entrevistas realizadas nesta pesquisa, que confiaram em mim para narrar práticas, pensamentos e sentimentos sobre a Escola Municipal Bento Rodrigues.

Aos sujeitos da Escola Municipal Bento Rodrigues – professores (as), funcionários (as), estudantes e seus familiares – que vivenciam as afetações e desafios desde o rompimento da barragem de Fundão em um contexto de (re)existências e constantes (re)começos.

À diretora Eliene Geralda dos Santos Almeida, que desde a pesquisa do mestrado sempre me recebe de braços abertos na escola de Bento Rodrigues.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para a elaboração desta tese.

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria Isabel Antunes-Rocha, pessoa incrível, que vem me apoiando, inspirando e ensinando aspectos da vida acadêmica e da resistência pelos povos que lutam por seus direitos. Faz parte da construção da minha trajetória como pesquisadora desde o Mestrado, acompanhou com zelo e rigor científico a elaboração desta tese e de outros trabalhos acadêmicos e conhecimentos que construímos juntas.

Às professoras e professores, pesquisadores (as) e estudantes que convivi no processo de doutoramento na Faculdade de Educação da UFMG.

Aos/Às professores (as) integrantes das bancas de qualificação e defesa da tese: Fátima Martins, Suzana Gomes, Tádzio Coelho, Clarilza Souza, Marlucy Paraíso, em especial ao prof. Dr. Marcelo Loures, que inspirou ideias nesta pesquisa e em outros trabalhos desde o meu mestrado.

Aos integrantes do Grupo de Estudos em Educação, Mineração e Meio Ambiente – GEMA – e da Frente Mineira de Luta dos Atingidos e Atingidas pela Mineração – FLAMa –, pessoas com quem pude apreender que a ciência não é neutra, deve ser realizada de forma ética e comprometida na defesa dos povos atingidos.

À Cecília Soares, querida amiga e revisora dos meus textos.

Ao Fred, companheiro de todos os momentos, ao Yuri que tem me ensinado os caminhos da maternidade, ao meu filho Theo que cresce no meu ventre no momento final deste trabalho. Gratidão por me ajudarem a me tornar uma pessoa melhor.

Aos meus queridos familiares e amigos (as), em especial à minha mãe Marlene e irmãs Andreia, Ariane e Aline.

À Adilaine Dias de Melo, minha querida irmã com quem ao longo da vida tive a oportunidade de evoluir por meio de momentos de alegria e tristeza. Ao vivenciar sua partida para o plano espiritual, aprendi os significados de resiliência, coragem, gratidão e desapego. Deixou em meus cuidados um dos seus maiores bem, seu filho Yuri, um garoto especial.

Aos guias espirituais e seres de luz, que me auxiliam na caminhada da vida, me sustentam nos momentos desafiadores e me mostram a cada dia que “não ando só”.

À CAPES pela concessão da bolsa de estudos que me possibilitou dedicação exclusiva para elaboração deste trabalho.

## **RESUMO**

### **EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO ROMPIMENTO DA BARRAGEM DE FUNDÃO: Representações Sociais em Movimento de educadores (as) sobre a escola no reassentamento de Bento Rodrigues**

A questão proposta nesta tese foi investigar o processo de reterritorialização da Escola Municipal Bento Rodrigues após o Rompimento da Barragem de Fundão. O principal objetivo do trabalho foi compreender as formas de pensar, sentir e agir dos (as) educadores (as) sobre a escola. Como referências teóricas utilizou-se a vertente das Representações Sociais em Movimento no campo da Psicologia Social; a tríade territorialização, desterritorialização e reterritorialização, na abordagem da Geografia; e, o conceito de Silêncio Pedagógico que está em construção no campo temático que estuda a relação mineração-rompimento e reconstrução dos modos de produzir e reproduzir a existência. O percurso metodológico se deu nos seguintes passos: levantamento bibliográfico dos referenciais teóricos; pesquisa observação, coleta de dados e realização de sete entrevistas narrativas nos trabalhos de campo; análise da produção científica, jornalística e documental para construir a trajetória da escola; análise das entrevistas narrativas com interlocução dos amparos teóricos. Os dados das entrevistas narrativas mostraram que, diante dos desafios com o não-familiar, os sujeitos entrevistados são tensionados a realizar movimentos de suas Representações Sociais a partir dos tempos e espaços vivenciados com a escola. Os movimentos representacionais foram analisados por meio de quatro categorias, cujas narrativas focalizaram: I) na experiência da escola antes do rompimento, II) nos processos de des-reterritorialização da escola vivenciados em Mariana, III) na desvinculação das experiências anteriores, enfatizando a escola no Novo Bento Rodrigues, IV) na escola no Novo Bento Rodrigues, mas que transitam nos tempos/espaços da escola. Os (as) educadores (as) intensificaram seus movimentos representacionais para ancorar e objetivar em cada uma dessas categorias. Dentre os resultados sobre suas formas de pensar, sentir e agir sobre a escola constatou-se sentimentos que transitam entre tristeza, alegria, medo, indignação, idealização e, especialmente, incerteza quanto a vários fatores, como a permanência do funcionamento da escola no futuro e a garantia de acesso ao transporte escolar por parte dos alunos e professores que não irão morar no reassentamento. Observou-se práticas de luta pela garantia de direitos, por exemplo, os esforços para acessar a escola reconstruída para promover eventos escolares antes da entrega definitiva. Estes tinham a finalidade de construir pertencimento e vínculos identitários com o espaço, bem como a realização de projetos pedagógicos sobre o passado, presente e futuro de Bento Rodrigues. Por outro lado, os profissionais não participaram da tomada de decisões sobre a construção da escola e viu-se limitações para acessar informações sobre o objeto não-familiar, situações que reverberam na ausência de conhecimentos e, conseqüentemente, no Silêncio Pedagógico na prática educativa sobre o tema da escola reconstruída. Os resultados apontaram para a importância da continuidade dos estudos a fim de acompanhar o processo de adaptação dos (as) professores (as), alunos (as) e comunidade à escola.

**Palavras-Chave:** Rompimento da Barragem de Fundão; Escola Municipal Bento Rodrigues; Educadores (as); Representações Sociais em Movimento; Reterritorialização.

## **ABSTRACT**

### **EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE FUNDÃO DAM COLLAPSE: Social Representations in Movement of educators about school in the resettlement of Bento Rodrigues**

The question proposed in this thesis was to investigate the process of re-territorialization of Bento Rodrigues Municipal School after the collapse of the Fundão Dam. The main aim of the work was to understand the educators' ways of thinking, feeling and acting about the school. As theoretical references, we used the approach of Social Representations in Movement in the field of Social Psychology; the triad of territorialization, deterritorialization and re-territorialization in the approach of Geography; and the concept of Pedagogical Silence under construction in the thematic field that studies the mining-disruption relationship and the reconstruction of ways of producing and reproducing existence. The methodological path took the following steps: a bibliographic review of theoretical references; observation research, data collection and seven narrative interviews during fieldwork; analysis of scientific, journalistic and documentary production to build up the school's trajectory; analysis of the narrative interviews with the interlocution of theoretical frameworks. The data from the narrative interviews showed that, faced with the challenges of the unfamiliar, the subjects interviewed were forced to make movements in their Social Representations based on the moments and spaces they experienced with the school. The representational movements were analyzed using four categories, whose narratives focused on: I) the experience of the school before the collapse, II) the processes of de-re-territorialization of the school experienced in Mariana, III) the disconnection from previous experiences, emphasizing the school in Novo Bento Rodrigues, IV) the school in Novo Bento Rodrigues, but which move through the times/spaces of the school. The educators intensified their representational movements to anchor and objectivize each of these categories. Among the results of their ways of thinking, feeling and acting about the school, it was observed feelings that ranged from sadness, joy, fear, indignation, idealization, and especially, uncertainty about various factors, such as the continued operation of School in the future and guaranteed access to school transport for students and teachers who will not be living in the resettlement were observed. Practices of struggle for the guarantee of rights were observed, for example, efforts to access the rebuilt school to promote school events before the final handover. These efforts aimed to build belonging and identity ties with the space, as well as the realization of pedagogical projects about the past, present and future of Bento Rodrigues. On the other hand, the professionals did not take part in decision-making about the construction of the school and limitations in accessing information about the unfamiliar object were observed, situations that reverberate in the absence of knowledge and, consequently, in Pedagogical Silence in educational practice on the subject of the rebuilt school.

**Keywords:** Fundão Dam Collapse; Bento Rodrigues Municipal School; Educators; Social Representations in Movement; Re-territorialization.

## RÉSUMÉ

### **ÉDUCATION DANS LE CONTEXTE DE LA RUPTURE DU BARRAGE DE FUNDÃO : Représentations Sociales en Mouvement des éducateurs(trices) sur l'école dans la réinstallation de Bento Rodrigues**

La question proposée dans cette thèse a été d'investiguer le processus de reterritorialisation de l'École Municipale Bento Rodrigues après la rupture du Barrage de Fundão. L'objectif principal du travail a été de comprendre les façons de penser, de ressentir et d'agir des éducateurs(trices) sur l'école. Nous avons utilisé comme références théoriques la perspective des Représentations Sociales en Mouvement dans le domaine de la Psychologie Sociale ; la trilogie territorialisation, déterritorialisation et reterritorialisation, dans l'approche de la Géographie ; et le concept de Silence Pédagogique en construction dans le domaine thématique étudiant la relation entre l'exploitation minière, la rupture et la reconstruction des modes de production et de reproduction de l'existence. La méthodologie a suivi les étapes suivantes : recherche bibliographique des références théoriques ; observation, collecte de données et réalisation de sept entretiens narratifs sur le terrain ; analyse de la production scientifique, journalistique et documentaire pour construire la trajectoire de l'école ; analyse des entretiens narratifs avec une interlocution des appuis théoriques. Les données des entretiens narratifs ont montré que, face aux défis de la non-familiarité, les sujets interrogés sont poussés à effectuer des mouvements de leurs Représentations Sociales à partir des temps et des espaces vécus avec l'école. Les mouvements de représentation ont été analysés à travers quatre catégories, dont les récits se sont concentrés sur : I) l'expérience de l'école avant la rupture, II) les processus de dé-reterritorialisation de l'école vécus à Mariana, III) la dissociation des expériences antérieures, mettant l'accent sur l'école dans le Nouveau Bento Rodrigues, IV) l'école dans le Nouveau Bento Rodrigues, mais qui transitent dans les temps/espaces de l'école. Les éducateurs(trices) ont intensifié leurs mouvements de représentation pour ancrer et objectiver chacune de ces catégories. Parmi les résultats sur leurs façons de penser, de ressentir et d'agir sur l'école, il a été constaté des sentiments oscillants entre la tristesse, la joie, la peur, l'indignation, l'idéalisation et, surtout, l'incertitude quant à divers facteurs, tels que la pérennité du fonctionnement de l'EMBR à l'avenir et l'assurance d'accès au transport scolaire pour les élèves et les enseignants qui ne résideront pas dans la réinstallation. Des pratiques de lutte pour la garantie des droits ont été observées, par exemple, des efforts pour accéder à l'école reconstruite afin de promouvoir des événements scolaires avant la livraison définitive. Ceux-ci avaient pour but de construire un sentiment d'appartenance et des liens identitaires avec l'espace, ainsi que la réalisation de projets pédagogiques sur le passé, le présent et le futur de Bento Rodrigues. En revanche, les professionnels n'ont pas participé à la prise de décision concernant la construction de l'école et il y avait des limitations pour accéder aux informations sur l'objet non-familier, des situations qui se répercutent sur l'absence de connaissances et, par conséquent, sur le Silence Pédagogique dans la pratique éducative sur le thème de l'école reconstruite. Les résultats ont souligné l'importance de la poursuite des études pour suivre le processus d'adaptation des enseignant(e)s, des élèves et de la communauté à l'école.

**Mots-clés** : Rupture du Barrage de Fundão ; École Municipale Bento Rodrigues ; Éducatrices(teurs) ; Représentations Sociales en Mouvement ; Reterritorialisation.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|           |                                                                        |
|-----------|------------------------------------------------------------------------|
| ANM       | Agência Nacional de Mineração                                          |
| ATIs      | Assessorias Técnicas Independentes                                     |
| CABF      | Comissão de Atingidos da Barragem de Fundão                            |
| CAPES     | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior            |
| CFEM      | Compensação Financeira pela Exploração de Recursos Minerais            |
| COEP      | Comitê de Ética e Pesquisa                                             |
| CSN       | Companhia Siderúrgica Nacional                                         |
| CVRD      | Companhia Vale do Rio Doce                                             |
| DNPM      | Departamento Nacional de Produção Mineral                              |
| EIA       | Estudos de Impacto Ambiental                                           |
| EMBR      | Escola Municipal Bento Rodrigues                                       |
| FAE       | Faculdade de Educação                                                  |
| FLAMa     | Frente Mineira de Luta dos Atingidos e Atingidas pela Mineração        |
| GEMA      | Grupo de Estudos em Educação, Mineração e Meio ambiente                |
| GERES     | Grupo de Estudos em Representações Sociais                             |
| IBGE      | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                        |
| IBRAM     | Instituto Brasileiro de Mineração                                      |
| ICMS      | Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços                     |
| INEP      | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDB       | Lei de Diretrizes e Bases                                              |
| MAB       | Movimento dos Atingidos por Barragens                                  |
| MAM       | Movimento Pela Soberania Popular na Mineração                          |
| MEC       | Ministério da Educação                                                 |
| MPF       | Ministério Público Federal                                             |
| MPMG      | Ministério Público de Minas Gerais                                     |
| PPGE      | Programa de Pós-Graduação em Educação                                  |
| PPP       | Projeto Político Pedagógico                                            |
| PROMESTRE | Mestrado Profissional Educação e Docência                              |
| RSM       | Representações Sociais em Movimento                                    |
| TCCs      | Trabalhos de Conclusão de Curso                                        |
| TCLE      | Termo de consentimento Livre e Esclarecido                             |
| T-D-R     | Territorialização-Desterritorialização-Reterritorialização             |
| TRS       | Teoria das Representações Sociais                                      |
| UFMG      | Universidade Federal de Minas Gerais                                   |
| UFOP      | Universidade Federal de Ouro Preto                                     |

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                                                 |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1- Manifestação “Volta Samarco” em Mariana, 2015 .....                                                   | 44  |
| Figura 2- Capa da pasta do “Programa Positivo em água” da Samarco.....                                          | 48  |
| Figura 3- Carta de apresentação do projeto “Ecológico nas escolas: Programa de Educação ambiental Samarco”..... | 49  |
| Figura 4- Régua com logomarca da mineradora Samarco .....                                                       | 52  |
| Figura 5- “Mapa da lama” em situação de rompimentos de barragens .....                                          | 54  |
| Figura 6- Monumentos sobre mineração em Mariana e Ouro Preto .....                                              | 69  |
| Figura 7- Locais de extração de ouro em Bento Rodrigues .....                                                   | 85  |
| Figura 8- Localização de Bento Rodrigues e mineradoras.....                                                     | 87  |
| Figura 9- Imagem de satélite com a localização do reassentamento de Bento Rodrigues, 2023 .....                 | 92  |
| Figura 10- Distância do reassentamento de Bento Rodrigues e Mineradora Cedro, 2023.....                         | 92  |
| Figura 11- Eucalipto no entorno do reassentamento de Bento Rodrigues .....                                      | 93  |
| Figura 12- Perímetro urbano do reassentamento de Bento Rodrigues .....                                          | 95  |
| Figura 13- Vista parcial do “Novo Bento Rodrigues” .....                                                        | 95  |
| Figura 14- A EMBR e seu entorno no subdistrito Bento Rodrigues, em 2012 .....                                   | 98  |
| Figura 15 - Jornal publica matéria sobre a EMBR, em 2007 .....                                                  | 100 |
| Figura 16- Foto da “Escola Estadual de Bento Rodrigues” .....                                                   | 101 |
| Figura 17- Jornal publica matéria sobre a (re)inauguração da EMBR, em 2012 .....                                | 102 |
| Figura 18- Atuação das mineradoras Samarco e Vale na EMBR .....                                                 | 106 |
| Figura 19- EMBR após o rompimento, 2015 e 2016 .....                                                            | 108 |
| Figura 20- Ruínas da EMBR, em 2022 .....                                                                        | 109 |
| Figura 21- Escola Dom Luciano, em Mariana .....                                                                 | 110 |
| Figura 22- Registro da EMBR no Censo Escolar como rural, 2022 .....                                             | 116 |
| Figura 23- Unidades educacionais da rede municipal de Mariana.....                                              | 116 |
| Figura 24- Estrutura temporária da EMBR em Mariana, em 2023 .....                                               | 119 |
| Figura 25- Trabalhos expostos na mostra cultural da EMBR, em 2016 .....                                         | 123 |
| Figura 26- Fachada da EMBR no Novo Bento Rodrigues, em 2021 .....                                               | 127 |
| Figura 27- Estrutura interna da EMBR no reassentamento, 2021 e 2022 .....                                       | 127 |
| Figura 28- Infraestrutura da escola no reassentamento, em 2023 .....                                            | 129 |
| Figura 29- Sala de aula após a mudança da EMBR .....                                                            | 130 |

|                                                                                                                              |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 30- O livro de Lendas: a história continua, 2022 .....                                                                | 131 |
| Figura 31- Formatura na estrutura da escola no reassentamento, em 2021.....                                                  | 133 |
| Figura 32- Pauta da reunião na EMBR, 2023 .....                                                                              | 135 |
| Figura 33- Representações sobre a EMBR na estrutura do reassentamento .....                                                  | 139 |
| Figura 34- Representações da EMBR na Mostra Cultural, 2023 .....                                                             | 141 |
| Figura 35- Apresentação teatral sobre garimpo de ouro na EMBR .....                                                          | 142 |
| Figura 36- Apresentação artística em homenagem às práticas minerárias de ouro e ferro na Mostra cultural da EMBR, 2023 ..... | 143 |
| Figura 37- Recursos com informações sobre a escola no reassentamento .....                                                   | 145 |
| Figura 38- Cartilha para colorir a Escola Municipal de Bento Rodrigues .....                                                 | 145 |
| Figura 39- RSM dos sujeitos entrevistados .....                                                                              | 208 |

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                                               |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1- Trabalhos que apontam para indícios do Silêncio Pedagógico .....                                    | 35  |
| Quadro 2- Rompimentos de barragens e estruturas de mineração no mundo .....                                   | 75  |
| Quadro 3- Rompimentos de barragens e estruturas de mineração em Minas Gerais .....                            | 77  |
| Quadro 4- Projetos de pesquisa e extensão, dissertações e teses desenvolvidos no GEMA....                     | 81  |
| Quadro 5- Local de moradia das(os) estudantes da EMBR que utilizam transporte escolar até julho de 2023 ..... | 120 |
| Quadro 6- Síntese dos projetos institucionais da EMBR .....                                                   | 124 |
| Quadro 7- Realização das entrevistas narrativas .....                                                         | 148 |
| Quadro 8- Temática da escola na prática pedagógica dos(as) entrevistados(as).....                             | 206 |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                              |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                                                      | <b>15</b>  |
| <b>CAPÍTULO I – ORIENTAÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS.....</b>                                                                                                | <b>23</b>  |
| 1.1 Representações Sociais em Movimento – RSM.....                                                                                                           | 23         |
| 1.2 A abordagem da Territorialização, Desterritorialização e Reterritorialização .....                                                                       | 30         |
| 1.3 Silêncio Pedagógico: um conceito em construção no campo da Mineração-Educação .....                                                                      | 35         |
| 1.4 Metodologia da pesquisa .....                                                                                                                            | 58         |
| <b>CAPÍTULO II – PRÁTICAS MINERÁRIAS E SEUS MÚLTIPLOS SENTIDOS: DOS BENEFÍCIOS AOS DANOS .....</b>                                                           | <b>62</b>  |
| 2.1 Práticas minerárias no mundo, Brasil, Minas Gerais e em Mariana .....                                                                                    | 62         |
| 2.2 O Rompimento da Barragem de Fundão – RBF –: desafios e possibilidades dos processos reparatórios e compensatórios .....                                  | 74         |
| <b>CAPÍTULO III – OS PROCESSOS DE TE-DES-RETERITORIALIZAÇÃO DA COMUNIDADE E ESCOLA DE BENTO RODRIGUES.....</b>                                               | <b>84</b>  |
| 3.1 Práticas minerárias em Bento Rodrigues e suas interrelações com a T-D-R .....                                                                            | 84         |
| 3.2 Análise dos fatores territorializadores, desterritorializadores e reterritorializadores na trajetória da Escola Municipal Bento Rodrigues – EMBR.....    | 96         |
| 3.2.1 A EMBR no subdistrito: registros do processo de territorialização e desterritorialização .....                                                         | 97         |
| 3.2.2 A desrreterritorialização e reterritorialização da EMBR em Mariana.....                                                                                | 109        |
| 3.2.3 Da espera pela reterritorialização da escola à mudança definitiva para o distrito Novo Bento Rodrigues .....                                           | 126        |
| <b>CAPÍTULO IV – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM MOVIMENTO: ANÁLISE DAS NARRATIVAS DOS(AS) EDUCADORES(AS).....</b>                                                 | <b>147</b> |
| 4.1 Perfil e trajetória dos(as) educadores(as) entrevistados(as).....                                                                                        | 147        |
| 4.2 Formas de pensar, sentir e agir dos(as) educadores(as) sobre a trajetória de territorialização, desterritorialização e reterritorialização da EMBR ..... | 151        |
| 4.2.1 Narrativas focalizadas na experiência da escola antes do RBF.....                                                                                      | 152        |
| 4.2.2 Narrativas focalizadas nos processos de des-reterritorialização da escola vivenciados em Mariana.....                                                  | 161        |
| 4.2.3 Narrativas focalizadas na desvinculação das experiências anteriores, enfatizando a escola no Novo Bento Rodrigue.....                                  | 167        |

|                                                                                                                          |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 4.2.4 Narrativas focalizadas na escola no Novo Bento Rodrigues, mas que transitam entre os tempos/espços da escola ..... | 183        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                                         | <b>210</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                                 | <b>222</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>                                                                                                      | <b>248</b> |

## INTRODUÇÃO

Esta tese tem como tema as Representações Sociais em Movimento do (as) educadores (as)<sup>1</sup> que atuam na Escola Municipal Bento Rodrigues (doravante EMBR) sobre a escola construída no reassentamento de Bento Rodrigues, em Mariana, Minas Gerais.

A necessidade da construção de uma nova estrutura da EMBR se deu por ela ter sido atingida pela lama<sup>2</sup> de minério de ferro que vazou da barragem de Fundão, ao romper em 5 de novembro de 2015. A escola localizava-se no subdistrito Bento Rodrigues, situado na Zona Rural do município de Mariana, Minas Gerais, a aproximadamente 6 km da barragem. Por mais de sete anos a EMBR funcionou de maneira provisória na sede de Mariana. Os moradores do subdistrito também foram alocados para a área urbana de Mariana. As (os) profissionais, estudantes e moradores aguardaram a transferência da unidade escolar para o reassentamento<sup>3</sup> Bento Rodrigues que ocorreu no final de julho de 2023. Naquele momento, cinco famílias das 189 que pretendem residir no reassentamento (Rezende, 2023) estavam instaladas em suas novas casas, o restante aguarda a finalização das obras.

Nessa trajetória, os sujeitos da EMBR têm enfrentado desafios diante do “não-familiar” (Moscovici, 2012), tais como: 1º) a situação traumática do rompimento ou do pós-rompimento no ambiente escolar; 2º) a mudança de localização da escola do território rural para o urbano, e alterações na estrutura jurídica e identitária; 3º) a convivência da comunidade escolar em um novo contexto; 4º) as (re)adaptações da escola em estruturas físicas diferentes; 5º) as alterações da rotina escolar; 6º) a situação de provisoriedade da escola; 7º) as condições do trabalho dos (as) educadores (as).

O primeiro desafio diante do não-familiar apresentou-se no momento do Rompimento da Barragem de Fundão – daqui em diante RBF – quando alguns dos (as) educadores (as) e alunos (as) que estavam em aula na EMBR vivenciaram a situação

---

<sup>1</sup> Ao se referir aos educadores e educadoras, sujeitos entrevistados nesta pesquisa, considerou-se aqui três professoras, um professor, e duas funcionárias do quadro pedagógico e da gestão da escola de Bento Rodrigues.

<sup>2</sup> Lama é um termo popularmente mencionado no contexto do rompimento da Barragem de Fundão, entretanto, Losekkan (2018) assinala sobre a presença de rejeitos de minério de ferro, água, substâncias provenientes do processamento do minério e sedimentos da natureza agregados a este material ao longo do curso por onde passou.

<sup>3</sup> O reassentamento coletivo de Bento Rodrigues passou a ser considerado distrito de Mariana e recebeu o nome de “Novo Bento Rodrigues”, em 25 de novembro de 2023 (Jornal O Espeto, 2023a). Este assunto será tratado no capítulo 3.

traumática ao fazerem o autossalvamento. Há casos de alunos da escola que morreram por não conseguirem se salvar. Além disso, os (as) estudantes e algumas das profissionais da escola presenciaram o soterramento da escola e de suas casas no subdistrito. Os (as) profissionais que não moravam em Bento Rodrigues e não estavam na escola no dia do RBF, ao conviver cotidianamente com os alunos atingidos, foram tensionados pelos alunos que, por vezes, comentavam sobre aspectos do rompimento e do antigo subdistrito durante às aulas (Hunzicker, 2022a). Assim, instalou-se um cenário de vulnerabilidade diante das doenças psicológicas que alguns dos atingidos passaram a vivenciar no pós-rompimento (Poemas, 2015; Losekann; Milanez, 2016; Vormittag *et al.*, 2017; Neves/Prisma/UFMG, 2018; Pinheiro *et al.*, 2019). Em Hunzicker (2022a), foram evidenciados casos de depressão em alunos e professores da escola de Bento Rodrigues, como narra o professor:

[...] depois do rompimento da barragem, de ter passado a noite lá no subdistrito no dia do rompimento, a madrugada toda [...] causa na gente uma certa frustração, horas de desespero pelo que a gente passou, pelos problemas angustiantes que nós passamos naquela noite, o medo de não conseguir sair de lá com vida, então isso tudo marca a vida da gente [...]. Eu, particularmente, passei por um processo de um tratamento de saúde, porque aquilo me afetou, me abalou psicologicamente. [...] (Eduardo. Hunzicker, 2022a, p. 87).

As afetações psicossociais não se limitaram aos dias que sucederam o RBF. A fim de amenizar os danos, esse aspecto precisou ser trabalhado na escola e por profissionais, como psicólogos, que atenderam os alunos e professores.

O segundo aspecto não-familiar trata das mudanças da localização geográfica da EMBR do subdistrito de Bento Rodrigues para a sede urbana de Mariana no pós-rompimento e para o reassentamento após a construção do distrito urbano “Novo Bento Rodrigues”, a estrutura da escola definitiva. Essas mudanças de endereço da escola trouxeram comprometimentos ao seu perfil cujo registro consta como escola rural no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – em 2023. Ao considerar o Decreto nº 7.352 do Governo Federal, de 4 de novembro de 2010, a EMBR pode ser considerada como do campo, pois atende ao disposto no Art. 1º, § 1º “escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE –, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (Brasil, Governo Federal, 2010,

p. 1). Portanto, até o rompimento, a EMBR funcionava como uma escola *do e no* campo, tanto pela localização, quanto pelos aspectos identitários dos educandos.

A transferência dos habitantes de Bento Rodrigues e da EMBR para a cidade alterou a condição de ser rural em termos geográficos e do campo como condição identitária. As atividades socioeconômicas dos bentorodriguenses passaram a ser desenvolvidas na cidade, levando em conta o modo de vida que passaram a adotar no novo contexto social, cultural e econômico.

Outra marca da mudança do perfil da escola acentua-se no processo do reassentamento em construção, em que a EMBR terá que lidar com a normativa em termos da definição de sua localização, pois segundo o Projeto de Lei Nº 170, de 21 de dezembro de 2017 (Mariana, 2017), Bento Rodrigues será reconstruído como área urbana e a escola passará a ser geograficamente assim considerada. No entanto, poderá ainda se constituir com a identidade de ser do campo, tendo em vista o disposto no Decreto 7.352. Desse modo, o RBF, trouxe (traz) mudanças na definição geográfica da escola desde o momento que passou a funcionar em Mariana, e, posteriormente, ao ser instalada no reassentamento urbano, e, com isso, provocou afetações em sua identidade.

O terceiro desafio diante do novo fez com que as famílias, alunos (as) e educadores (as) passassem a vivenciar um ambiente escolar com sucessivas alterações em sua organicidade e convivência. Nesse sentido, a professora da EMBR compara a presença dos pais na instituição do antigo subdistrito e na cidade: “[...] a gente conseguia buscar, mandar chamar, aquela coisa toda, agora não tem mais isso, cada um mora em um canto da cidade, então fica difícil e eu acho que até a presença dos pais diminuiu, a gente não tem mais esse contato [...]” (Entrevistada D. Antunes-Rocha *et al.*, 2021, p. 162). A professora entrevistada conta sobre o distanciamento geográfico entre as famílias e a escola temporária e sobre as mudanças impostas diante da nova condição da EMBR na área urbana de Mariana.

Antunes-Rocha, Martins e Martins (2012) apontam que a escola do campo é caracterizada pela estreita relação entre a unidade escolar e a comunidade, bem como com seus modos de produção e reprodução da vida. A convivência com novos sujeitos no ambiente urbano e escolar provisório em Mariana trouxe tensionamentos para os sujeitos atingidos. Conforme apontaram os (as) professores (as) entrevistados (as) em estudo anterior, Hunzicker (2019), os (as) estudantes vivenciaram situações de discriminação com apelidos, como “pés-de-lama”.

No pós-rompimento, a EMBR passou a ser um dos poucos lugares onde as crianças e jovens mantinham laços de convivência com seus antigos vizinhos, como demonstram os achados de Antunes-Rocha *et al.* (2020). Com o desafio sanitário da Pandemia da Covid-19, a situação pode ter sido agravada em função do distanciamento social. Assim, foi necessária a readaptação das metodologias na educação escolar, das práticas e seus processos de ensino e aprendizagem, tanto na EMBR, como contou uma professora em uma reportagem no *site* do Jornal A Sirene (2021)<sup>4</sup>, como em âmbito global (Gatti, 2020). Ademais, foi necessário produzir e/ou compreender novos saberes, dentre os quais estão os efeitos da doença, os protocolos e as medidas de prevenção.

O funcionamento da escola no reassentamento aponta para novos desafios de convivência, dentre eles, a retomada dessas relações entre escola/professores/famílias/comunidade em um ambiente não-familiar. Nessa conjuntura de mudança socioespacial, há a possibilidade dos jovens e das famílias inseridas na cidade de Mariana não desejarem retomar os modos de produzir e reproduzir a vida na nova escola e no reassentamento.

Quanto ao quarto aspecto de estranhamento, ressalta-se o fato da EMBR ter passado por sucessivas mudanças em prédios escolares diferenciados no pós-rompimento. A antiga escola do subdistrito difere-se das outras na parte estrutural e de mobiliários. Antes do RBF, em 2012, a EMBR tinha sido reformada e contava com estrutura ampla. No primeiro local de funcionamento temporário da escola em Mariana, os profissionais e estudantes coabitaram por quase dois anos na estrutura da Escola Municipal Dom Luciano Pedro de Almeida, onde foram enfrentados desafios quanto à estrutura não-familiar. Na segunda escola temporária, os (as) profissionais participantes do trabalho em tela relataram os desafios de se adequarem ao restrito espaço da escola, alugado em 2018, o qual foi sendo readaptado de residência para ambiente escolar (Hunzicker, 2022a). Portanto, isso trouxe (re)adaptações para os sujeitos da instituição a esses espaços. E, por último, à estrutura (re)construída no reassentamento traz novos desafios em um novo ordenamento socioterritorial e estrutural.

Diante dessas mudanças de endereço da escola, os sujeitos passaram a vivenciar situações de provisoriedade no ambiente escolar, em primeiro momento na escola compartilhada e depois na estrutura de uma residência, sendo este o quinto elemento não-

---

<sup>4</sup> Disponível em: <<https://jornalasirene.com.br/educacao/2021/05/23/como-sera-a-escola-nova>> Acesso em 22 out. 2022.

familiar. As alterações cronológicas no planejamento da reterritorialização da escola vivenciadas pelos sujeitos podem ter trazido danos à saúde mental deles.

A condição de provisoriedade da escola instalada na cidade de Mariana, por quase oito anos, trouxe agravamentos para a saúde mental dos sujeitos atingidos, bem como incertezas sobre a instalação definitiva da escola, como narra uma professora de Bento Rodrigues: “[...] se a gente realmente for embora [...]” (Professora Tereza. Hunzicker, 2022a, p. 126). Zhouri (2018) chama a atenção para o sofrimento social diante das incertezas e demora da reparação do RBF, em um cenário de perpetuação das afetações.

Esse contexto de fragilidades da saúde agravou-se diante dos novos tensionamentos vivenciados pelos profissionais dessa escola após o surgimento da pandemia da Covid-19 em 2020, já que foi necessária a paralisação das aulas presenciais em função do distanciamento social. Foi nesse cenário pandêmico, em 2021, que a estrutura da escola foi finalizada, e se iniciaram, naquele momento, as ações do processo de reintegração da comunidade escolar para conhecer e se apropriar do prédio da escola não-familiar, mas, diante da pandemia, essas ações foram alteradas. Posteriormente, os desafios no retorno das aulas presenciais ocorreram com medidas de cuidado para evitar contágio da doença. Portanto, houve dois problemas simultâneos, as afetações do pós-rompimento e da pandemia. Tanto pelos efeitos que a pandemia causou às questões psicossociais de estudantes e educadores, como evidenciados em outros contextos educativos (Gatti, 2020), quanto pelo atraso das obras do reassentamento em decorrência dos riscos de transmissão para os trabalhadores no reassentamento (Franco, 2020); e pelas condições de restrição no contexto de uma cidade cujo contingente populacional é maior do que o subdistrito atingido.

As alterações na rotina escolar são o sexto elemento de estranhamento, isso porque, após o RBF, ocorreram mudanças nas formas de funcionamento da EMBR. Como por exemplo, as novas atribuições para a administração da instituição por meio da organização do transporte escolar para deslocamento dos alunos que passaram a residir em distintos bairros e distritos de Mariana no período que a escola esteve instalada em Mariana e, após a mudança para a escola no Novo Bento Rodrigues, quando o transporte escolar permaneceu necessário para aqueles estudantes que suas famílias não residem no reassentamento. Ademais, a presença de sujeitos externos à escola traz tensões conforme Hunzicker (2022a) demonstra por meio das narrativas dos professores os desafios diante da presença de novos sujeitos nas discussões e ações para construção da escola no

reassentamento, principalmente pessoas que estão envolvidas no processo de reparação e compensação, dentre os quais destacam-se: funcionários da Fundação Renova; de empresas terceirizadas; do Ministério Público Federal – MPF –; cientistas/pesquisadores (as); integrantes de movimentos sociais e coletivos que lutam pelos direitos dos atingidos, como a assessoria técnica da Cáritas, a Comissão de Atingidos pela Barragem de Fundão – CABF. Embora a presença desses atores se faça necessária, pode trazer novas tensões para os profissionais da EMBR no que tange às alterações na rotina escolar e na intencionalidade de cada uma das ações desenvolvidas por esses sujeitos.

O sétimo elemento de problematização neste trabalho trata da espera prolongada pela escola no Novo Bento Rodrigues, cujos educadores (as) são tensionados (as) e passam a lidar com o desconhecido, e, conseqüentemente, a alterar suas condições de trabalho. Por exemplo, as mudanças na localização da escola trouxeram alterações para o deslocamento dos (as) educadores (as) entre o local de suas moradias e a escola. O professor da EMBR narrou esse desafio:

Bento Rodrigues foi transferido para a cidade de Mariana. [...] antes era mais rápido pra chegar em casa e tudo. [...] agora estou correndo risco na BR. É um corre-corre porque eu venho trabalhar e volto correndo para pegar outro serviço. [...] a rotina da gente mudou totalmente, né. A gente não tem tempo pra almoçar, tem dia que eu chego atrasado devido o trânsito. [...] ficou muito cansativo [...] (Felipe. Hunzicker, 2022a, p. 83).

A instalação da escola no distrito Novo Bento Rodrigues, construído no terreno “Lavoura”, localizado a cerca de 10 quilômetros da sede da cidade de Mariana e a 14 quilômetros do antigo subdistrito, também alterou a locomoção da maioria dos professores, especialmente daqueles que não são moradores da comunidade, transformando, assim, a rotina de vida e as condições de trabalho deles.

Esses desafios vivenciados pelos (as) educadores (as), até então, deixam ver que essa trajetória tem se constituído em meio a tensões de variadas naturezas. Nesse sentido, é que, nesta pesquisa, procurou-se identificar como os sujeitos, que estão passando por alterações constantes em suas formas de pensar, sentir e agir estão lidando com as mudanças para a instalação definitiva da escola. Ao focalizar o estudo na condição da reterritorialização da escola no Novo Bento Rodrigues, buscou-se apreender como os (as) educadores (as) estão tornando familiar o que lhes é estranho diante dos tensionamentos que os levam à “pressão à inferência”, conforme apontam os escritos de Moscovici (2012). Apreender e se aproximar do objeto não-familiar é, por sua vez, ativar o

“movimento de familiarização com o real [...] preencher as lacunas, suprimir as distâncias entre, por um lado, o que conhecemos e, por outro, o que observamos e completar as “casas vazias” de um saber por “casas cheias” de outro” (Moscovici, 2012, p. 52-52). Desse modo, buscou-se aprofundar as investigações sobre os distintos elementos que podem estar contribuindo para a construção das Representações Sociais (RS) sobre um novo objeto que se constitui como uma nova realidade marcada por traumas e desafios no pós-rompimento e que tensiona os (as) educadores (as) entrevistados (as) a movimentar suas RS diante do estranho.

Nesse sentido, pode-se perguntar: como os (as) educadores (as), que até o momento estão buscando formas de consolidar RS sobre o rompimento e seus impactos na escola, estão construindo suas formas de pensar, sentir e agir sobre a reterritorialização da escola no reassentamento?

No contexto de reintegração<sup>5</sup> e reterritorialização da escola e comunidade, esses profissionais atuam como mediadores entre escola/alunos/famílias, portanto, lidam com as vítimas atingidas. Com isso, a escolha dos educadores da EMBR como sujeitos investigados justifica-se pelos constantes tensionamentos que eles têm passado nos âmbitos profissional e pessoal desde o RBF.

O objetivo geral desta tese, ao fazer a escuta dos (as) educadores (as), foi compreender as formas de pensar, sentir e agir sobre a EMBR construída no Novo Bento Rodrigues. Os objetivos específicos foram: identificar como esses profissionais estão passando pelo processo de “pressão à inferência”, diante de um contexto e escola não-familiar; analisar como os (as) educadores (as) participam dos processos de (re) construção e instalação da escola em um novo ordenamento socioterritorial no reassentamento; compreender como os professores estão movimentando suas Representações Sociais a partir dos processos de territorialização-desterritorialização-reterritorialização – T-D-R – da escola.

Para tanto, tem-se como referências teóricas as Representações Sociais em Movimento – RSM – em Ribeiro e Antunes-Rocha (2018) e Antunes-Rocha (2022) para captar as formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos investigados, os quais estão sendo tensionados diante dos desafios do objeto “não-familiar” a partir da perspectiva da Teoria das Representações Sociais – TRS – elaborada por Serge Moscovici (2012); e, as

---

<sup>5</sup> Termo utilizados pelos (as) entrevistados (as) e em documentos oficiais como no TTAC (2016) acerca da adequação na nova escola.

abordagens de território por meio da tríade T-D-R discutida por Haesbaert (1997, 2011, 2020, 2021), cuja contribuição possibilita o entendimento dos processos de T-D-R da escola e da instituição escolar como um território, como proposto por Fernandes (2009, 2012, 2020).

A tese está organizada nesta introdução e em quatro capítulos. No primeiro, aprofundou-se nos amparos teóricos e metodológicos da pesquisa. No capítulo dois, apresenta-se as discussões acerca das práticas minerárias em uma escala temporal e espacial do global para o local, com o objetivo de evidenciar os danos socioambientais da mineração. Além de trazer uma síntese dos principais desafios e avanços nos processos de reparação e compensação à luz pesquisas e ações que vem sendo desenvolvidas no campo acadêmico, sobretudo, na área da Educação. O capítulo três foi estruturado a partir das discussões acerca dos processos T-D-R da comunidade e da EMBR, a fim de expor o contexto da escola e analisar os dados empíricos sobre o objeto de pesquisa, a EMBR. Para assim, ter subsídios para investigar no capítulo seguinte como os sujeitos entrevistados movimentam suas RS. No último capítulo, apresenta-se os resultados das investigações, estruturando os dados das Entrevistas Narrativas realizadas com sete educadores (as) participantes da pesquisa e, assim, construindo as categorias analíticas, por meio da interlocução com os amparos teóricos das RSM, da tríade T-D-R e do Silêncio Pedagógico. Por fim, aponta-se as considerações finais, referências e anexos.

Este estudo está vinculado à linha de pesquisa Psicologia, Psicanálise e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social na Faculdade de Educação – FaE – da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG –, e aos grupos: Grupo de Estudos em Representações Sociais – GERES – da FaE/UFMG e Grupo de Estudos em Educação, Mineração e Meio Ambiente – GEMA – da UFMG e Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP.

## **CAPÍTULO I – ORIENTAÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS**

O objetivo deste primeiro capítulo é discutir os referenciais teóricos e epistemológicos à luz da Teoria das Representações Sociais em Movimento; da abordagem de Território, conceituada como territorialização, desterritorialização e reterritorialização – T-D-R –; nos conceitos elaborados ou integrados às discussões do pós-rompimento, dentre eles o conceito de Silêncio Pedagógico no campo da Mineração-Educação. Os caminhos metodológicos da pesquisa são apresentados neste mesmo capítulo.

### **1.1 Representações Sociais em Movimento – RSM –**

Neste tópico, trata-se das discussões teóricas epistemológicas acerca das Representações Sociais, assim, discute-se a origem da teoria, a Teoria das Representações Sociais – TRS –, suas vertentes, dentre elas as RSM, aplicações no campo interdisciplinar e contribuições para a área da Educação, bem como, para a construção do trabalho em tela.

Antes de tudo, apresenta-se, brevemente, o que vem a ser “Representações Sociais”, na medida em que não há um único conceito fechado como ressalta Moscovici (2012). As discussões iniciais surgiram com Serge Moscovici, na década de 1960, na França, quando o pesquisador criou a TRS, no campo da Psicologia Social, em sua pesquisa de doutorado, cuja investigação se deu acerca das Representações Sociais dos franceses em relação à psicanálise de Freud (Moscovici, 2012). Desde então, tornou-se uma teoria interdisciplinar difundida em distintos países do mundo ao longo das seis décadas de sua concepção.

No Brasil, a teoria adentrou na década de 1980, assim como na América Latina (Sá; Arruda, 2000). Nessa dinâmica, em escala mundial a TRS foi sendo readaptada em variados contextos, metodologias e campos do conhecimento. A gênese central da TRS possibilitou que pesquisadores como Denise Jodelet, Willem Doise e Jean-Claude Abric desenvolvessem outras abordagens da teoria, como se destaca: a societal (estudada por Doise), a estrutural (estudada por Abric) e a processual (estudada por Jodelet), (Ribeiro; Antunes-Rocha, 2016; Benfica, 2018).

Na concepção de Jodelet (2023)<sup>6</sup>, a TRS é útil para entender fenômenos atuais: “A teoria das Representações Sociais oferece agora um recurso intelectual fértil para abordar as questões colocadas pelo mundo contemporâneo.”. Compactua-se com a autora ao escolher essa teoria para contribuir com o estudo ora apresentado.

A inspiração para conceituação da TRS foi a partir das representações coletivas advindas de Durkheim (Moscovici, 2003, 2012). Ao diferenciar as representações coletivas das Representações Sociais, o autor define: “as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças [...]” (Moscovici, 2003, p. 49), já as Representações Sociais tratam de “fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e se comunicar – [...] cria tanto a realidade como o senso comum” (Ibidem, p. 49).

Além dessa distinção entre “representação coletiva” e “representação social”, Moscovici (2003) revela as diferenças entre “representações” e “Representações Sociais”. Para o autor, representar algo é construir uma imagem sobre determinado objeto em seu contexto sociocultural, isto é, emitir opinião, mostrar a visão, o ponto de vista ou a percepção. Como uma via de mão dupla, ao projetar as representações também se influencia pelo mundo exterior, no qual “se impõem sobre nós com uma força irresistível” (Ibidem, p. 36). Ou seja, trazer o mundo exterior para dentro de nós. Às vezes essa dinâmica ocorre em uma dimensão cronológica distante desta temporalidade, ou seja, pode-se estar reproduzindo uma representação de algo que circula de outros tempos sócio-históricos, cujos reflexos são projetados sobre nós na atualidade, como escreveu o autor: “essas representações, que são partilhadas por tantos, penetram e influenciam a mente de cada um, [...] elas são re-pensadas, re-citadas e re-apresentadas” (ibidem, p. 37).

Portanto, representar é apresentar um conceito de algo conhecido, já apresentado no universo consensual do sujeito. Em contrapartida, Moscovici (2003) frisa que o que ele propõe “é considerar como um fenômeno o que era antes visto como um conceito”. (p. 45). Dessa forma, o autor debruça nas discussões acerca das Representações Sociais na perspectiva de um novo fenômeno social. Sobre esse campo teórico Jodelet (2001) reforça:

---

<sup>6</sup> Palestra proferida na XII Jornada Internacional sobre Representações Sociais – JIRS – e X Conferência Brasileira sobre Representações Sociais – CBRS. Realizadas em 16 de abril de 2023, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ –, Rio de Janeiro.

as Representações Sociais são fenômenos complexos sempre ativos e agindo na vida social. Em sua riqueza fenomênica assinalam-se elementos diversos, os quais são às vezes estudados de maneira isolada: elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens etc.. Mas esses elementos são sempre organizados como uma espécie de saber que diz alguma coisa sobre o estado da realidade (p. 4).

Moscovici (2012) e Jodelet (2001) esclarecem que a representação social diz respeito à dinâmica representacional de alguém, considerado sujeito, em relação ao objeto, que pode ser uma pessoa, alguma coisa ou um acontecimento. Na definição de Jodelet (2001, p. 5), “Não há representação sem objeto”.

Ao ter contato com esse novo objeto, no qual Moscovici (2012) define como “não-familiar”, o autor compreende que as Representações Sociais são fruto de uma construção interna por meio de elementos subjetivos conjugados com o que é externo, a sociedade. Complementar às ideias do autor, Jodelet (2001) sublinha: “as Representações Sociais são abordadas simultaneamente como o produto e o processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e da elaboração psicológica e social da realidade” (p. 5). Nesse elo de conjugação entre o campo psíquico/individual e a dimensão do social/grupos ocorrem os processos de como as Representações Sociais são compreendidas e comunicadas na realidade social. De forma complementar, Moscovici (2012, p. 58) enuncia que “o processo psíquico capaz de tornar familiar, de situar e de tornar presente aquilo que, no universo interior, encontra-se distanciado, aquilo que, de certa forma está ausente” é, portanto, uma tentativa de tornar real aquilo que é estranho.

Os conceitos de ancoragem e objetivação elaborados por Moscovici (2012) são responsáveis pela elaboração das RS. Para Jodelet (2023), a formação das Representações Sociais e suas dinâmicas se dão por meio desses dois processos, na definição da autora: “A objetivação, que responde pela intervenção das estruturas sociais (normas, valores, códigos, etc.) e as limitações da comunicação na seleção e organização dos elementos da representação.”. Quanto à ancoragem, a autora afirma que ela: “é responsável pela integração de novas informações em sistemas de conhecimento e significado pré-existentes, estruturados por *themas*” (Ibidem). Ao correlacionar a ancoragem àquilo que é preexistente, cita-se Oliveira *et al.* (2021) que, em seus estudos, tratam das RS ligadas às memórias coletivas.

O sujeito lança mão de âncoras interpretativas para a construção desse novo significado. Essas âncoras são elementos da cultura, memória e conhecimentos do grupo, na medida em que conectam a realidade presente com o passado do

grupo. Assim, “a bagagem de conhecimentos em que a representação social se ‘ancora’ é a memória social: por meio do processo de ancoragem, o passado se faz presente” (Oliveira, *et al.*, 2021, p. 162).

Na ancoragem, essas “âncoras” resgatam memórias do passado para dar sentido ao objeto não-familiar experienciado no presente. Para Bonardi (2003):

Em relação à objetivação, a memória (na forma de “memórias individuais e grupais”) atua na seleção de informações relativas ao objeto; que ajuda a estabelecer a coerência e a lógica do núcleo figurativo e, por fim, participa do movimento de associação, por naturalização [...] (p. 46. Tradução nossa).

Assim, nota-se que esses dois processos se fundamentam em elementos da trajetória memorística do passado do sujeito para dar sentido ao objeto representado.

Jodelet (2001) cita Moscovici para expressar as dinâmicas de produção, dispersão/disseminação e transformação das Representações Sociais no campo da comunicação. Portanto, a dispersão das Representações Sociais se dá pelas vias de disseminação que elas alcançam na dinâmica dos meios de comunicação, de conversação entre grupos em ambientes informais e institucionais. Por fim, a transformação das Representações Sociais ocorre com a modificação da conduta, formação de opinião e atitude do sujeito com relação ao objeto.

Por conseguinte, as Representações Sociais “circulam nos discursos, são carregadas pelas palavras, veiculadas nas mensagens e imagens mediáticas, cristalizadas nas condutas” (Jodelet, 2001, p.1). Nesse sentido, as Representações Sociais tanto podem influenciar os modos de pensar, sentir e agir dos sujeitos de determinados grupos em dado contexto sócio-histórico, como orientar comportamentos e práticas.

As Representações Sociais devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição da linguagem e da comunicação, a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre a qual elas intervêm (Jodelet, 2001, p. 26).

Esses aspectos afetivos, mentais e das práticas sociais articuladores das Representações Sociais descritos por Moscovici (2012) e aprofundados por Jodelet (2001) ampararam os trabalhos do Grupo de Estudos em Representações Sociais – GERES – ao estudar: “as Representações Sociais que estão sendo construídas por sujeitos que estão vivenciando situações que demandam alterações em suas formas de pensar,

sentir e agir” (Antunes-Rocha, 2018, p. 15). Nessa esteira, as pesquisas desenvolvidas por integrantes do GERES têm consolidado caminhos para a construção da Teoria das RSM.

Jodelet (2020, 2021) propõe que as RSM estão para além de um conceito, mas de uma perspectiva teórica epistemológica, derivada da teoria fundante, considerada por ela uma nova vertente. Assim, as RSM vêm sendo construídas e aprofundadas nas pesquisas do GERES por mais de dez anos em trabalhos interdisciplinares na FaE/UFMG.

Nesse sentido, Souza (2018) discorre sobre a importância da publicação da obra de Ribeiro e Antunes-Rocha (2018) e indica que os trabalhos realizados acerca das RSM no GERES “tenham o impacto que merecem a nível internacional e em toda comunidade de pesquisadores que atuam no campo das Representações Sociais” (Souza, 2018, p. 10). Campos (2021) também ressalta a importância dos trabalhos desenvolvidos pelo GERES na perspectiva teórica das RS sob a orientação da Profa. Dra. Maria Isabel Antunes-Rocha.

A recente perspectiva teórica das RSM se encontra em processo de construção com a professora Dra. Maria Isabel Antunes-Rocha em seus estudos de mestrado (em 1995) e doutorado (em 2004), e das contribuições das (os) demais pesquisadoras (es) de várias áreas do conhecimento que compõem o GERES, sobretudo na Linha de Pesquisa Psicologia, Psicanálise e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social – Mestrado e Doutorado –, no Doutorado Latino-Americano em Educação, e na linha Educação do Campo do Mestrado Profissional Educação e Docência – PROMESTRE –, ambas na FaE/UFMG.

Os trabalhos desenvolvidos no âmbito do GERES têm se dedicado às investigações ligadas aos contextos educacionais que se relacionam aos sujeitos integrantes de classes minoritárias, nos quais estão passando por situações geradoras de mudanças (Antunes-Rocha, 2018).

Nesse sentido, a maioria das pesquisas produzidas no GERES dizem respeito às práticas educativas em contextos campestres no Brasil dentre os quais destacam-se alguns exemplos: Ribeiro (2016), Gomes (2018) e Siqueira (2020); pesquisas cujos sujeitos de pesquisa são egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – LECampo – da Faculdade de Educação – FaE –: Carvalho (2015, 2017), Benfica (2017); educação em alternância em contextos campestres do Brasil e países da América Latina: Araújo (2020) e Justino (2021); trabalhos desenvolvidos em contextos educacionais de municípios atingidos pelo rompimento de barragem de minério de ferro: Hunzicker

(2019), Antunes-Rocha *et al.* (2020, 2021), Oliveira-Carvalho (2022). Além de dissertações e teses concluídas no GERES há outros trabalhos, como relatórios de Projetos de Pesquisas e Extensão e trabalhos de conclusão de Pós-Doutorado (Antunes-Rocha, 2022). Ou seja, o grupo se constitui de forma interdisciplinar, tanto em relação aos objetos de pesquisa investigados, quanto às áreas de formação das (os) estudantes e pesquisadores, mas também, em relação aos segmentos de formação.

No bojo desses trabalhos, o GERES vem estudando a abordagem das RSM vinculando-se aos conceitos desenvolvidos por Moscovici (2012): o “não-familiar”, “pressão à inferência” e “ancoragem e objetivação” (Antunes-Rocha; Hunzicker, 2023).

Sobre o primeiro conceito, Moscovici (2012) explica que quando acontece um novo fenômeno, ou mesmo uma nova situação ou acontecimento, o indivíduo e/ou um grupo social se depara com um objeto “não-familiar”, ou seja, considerado estranho, desconhecido. Nessa direção, Antunes-Rocha (2012, p. 28) diz: “[...] criamos uma representação para tornar familiar, em nossos pensamentos, o que é estranho, não-familiar”. Moscovici (2010) afirma que elaborar uma RS é uma: “tentativa de construir uma ponte entre o estranho e o familiar” (p. 207). Ao emergirem novas RS diante do estranho e de algo fora do comum, possíveis tensões vêm à tona, algo “ameaçador” para as Representações Sociais já consolidadas no âmbito individual e coletivo, é nesse sentido que Moscovici (2012) destaca o conceito de “pressão à inferência”. Para Moscovici (2012), o “não-familiar” se dá

a cada instante, que algo ausente se acrescenta e algo presente se modifica [...] desencadeando todo trabalho do pensamento e do grupo, mas primeiro porque é estranho e, em seguida, porque está fora do universo habitual. De fato, o distanciamento implica a surpresa que nos toma e a tensão que se caracteriza (p. 55).

Essa tensão se configura, portanto, na “pressão à inferência” diante de situações adversas que o sujeito é obrigado a “agir, se posicionar”, ou seja, movimentar-se para adaptar-se à nova realidade (Moscovici, 2012).

Quanto à “ancoragem e objetivação”, fez-se referência dessas conceituações anteriormente nesta seção, bem como, no último capítulo, cujos dados das entrevistas narrativas são apresentados. Desse modo, esses dois processos são discutidos à luz de referenciais teóricos, dentre os quais incluiu-se discussões feitas por integrantes do GERES.

Por meio desses conceitos – “não-familiar”, “pressão à inferência” e “objetivação e ancoragem” –, os trabalhos desenvolvidos no âmbito do GERES têm buscado investigar as formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos sobre determinados objetos em situações de mudanças. Assim, as Representações Sociais não são estáticas, isto é, ao movimentar podem se desestabilizar e se modificar, ao se movimentar podem, até mesmo, permanecer na mesma condição (Ribeiro; Antunes-Rocha, 2018; Antunes-Rocha; Ribeiro; Amorim-Silva, 2021).

Ademais, as RSM nos estudos do GERES têm demonstrado que:

os sujeitos se mobilizam e se movimentam com relação ao objeto a partir dos conteúdos afetivos/cognitivos disponíveis em sua experiência prévia e dos novos conhecimentos adquiridos no contexto de formação, por isso há a relevância de conhecer o não-familiar e sua relação com os sujeitos em suas dimensões históricas, espaciais, econômicas, políticas, sociais e culturais. A magnitude dessa relação define e circunscreve os movimentos que os sujeitos conseguem realizar no diálogo com sua rede de significações, bem como, na busca e apropriação de informações e orientações para realocar o novo objeto em suas existências (Antunes-Rocha; Hunzicker, 2023, p. 5-6).

Os dados dos trabalhos do GERES reforçam que no processo de “pressão à inferência” diante do objeto não-familiar os sujeitos podem tensionar e articular os seguintes movimentos: recusar, aderir ou reelaborar suas Representações Sociais. Nessa dinâmica representacional, os sujeitos podem posicionar os movimentos da seguinte forma:

(a) recusar-se a vivenciar o novo, não dando possibilidade à mudança e dando mais força ao saber já instituído; (b) aderir integralmente ao estranho, promovendo uma ruptura com o passado ou (c) iniciar um processo de reelaboração do familiar, integrando o novo progressivamente (Antunes-Rocha *et al.*, 2015 *apud* Antunes-Rocha, 2018, p. 23).

As RSM encontram-se em processo de elaboração pelas (os) integrantes do GERES, e pesquisas recentes desenvolvidas em contextos de escolas localizadas em territórios atingidos pelo RBF revelaram a existência de outros movimentos (Antunes-Rocha, 2023a; Antunes-Rocha; Hunzicker, 2023). Do mesmo modo, os dados desta tese corroboram com esses movimentos inéditos encontrados, como será visto no último capítulo. Sobre esses movimentos as autoras dizem que

Até o momento, as pesquisas do GERES identificaram cinco movimentos representacionais, em que os sujeitos investigados: 1) reconhecem o não-

familiar e buscam elaborar processos psicossociais que lhes permitem retornar às suas representações anteriores; 2) mantêm suas formas de pensar, sentir e agir nos impactos causados pelo não-familiar; 3) reconhecem o impacto do não-familiar, desistem do retorno às representações anteriores e constroem novas possibilidades cognitivas, afetivas e atitudinais; 4) não reconhecem a existência do não-familiar como provocador de mudanças e tentam adaptar suas estruturas de entendimento para atuar no contexto em mudança; 5) estão procurando formas de compreender o não-familiar e reconstruir novas formas a partir do diálogo com a experiência anterior (Antunes-Rocha; Hunzicker, 2023, p. 6-7).

Esses movimentos dos sujeitos em relação ao objeto estranho podem ser desencadeados pelos seguintes fatores: a “magnitude do evento não-familiar”, a “experiência prévia dos sujeitos” e “às informações sobre o não-familiar” (Ibidem, p. 7). Antunes-Rocha (2023a) expõe que os trabalhos do GERES têm demonstrado que os sujeitos estudados poderão se posicionar em mais de um desses movimentos, com idas e vindas em torno do objeto não-familiar o qual pressiona a alterar aspectos cognitivos, afetivos e práticas consolidados.

Ademais, acrescenta-se que os movimentos representacionais são atravessados por um contexto em movimento, “por isso, pressiona exigindo mudanças” (Antunes-Rocha; Ribeiro; Amorim-Silva, 2021, p. 106). Para capturar esses movimentos representacionais e construir categorias analíticas, as pesquisas realizadas pelas (os) integrantes do GERES têm utilizado distintos instrumentos metodológicos, como as entrevistas narrativas à luz de Jovchelovitch e Bauer (2003), recurso usado na maioria dos trabalhos, além de pesquisa observação, de aplicação de questionários semiestruturados, do uso de software e da análise documental. Algumas das pesquisas desenvolvidas pelo GERES utilizaram dois desses recursos metodológicos de forma simultânea para apreender as RSM, como se faz na pesquisa em tela.

## 1.2 A abordagem da Territorialização, Desterritorialização e Reterritorialização

Embora o conceito de território não seja de uso exclusivo das áreas de ciências sociais e humanas, é importante lembrar que, no âmbito da Geografia, foi um conceito amplamente estudado, especialmente por geógrafos, como Claude Raffestin e Rogério Haesbaert. Assim, traz-se apontamentos acerca da conceituação de Território e da abordagem T-D-R à luz da Geografia por meio dos estudos de Haesbaert (1997, 2020,

2021) e Raffestin (1993, 2009). Esse robusto amparo teórico<sup>7</sup> é capaz de dar subsídio à compreensão do fenômeno concreto de T-D-R que incide sobre a vida dos habitantes de Bento Rodrigues e comunidade escolar da EMBR.

Como ponto de partida, apresenta-se o conceito da tríade T-D-R para o processo intercorrido na escola de Bento Rodrigues, para tanto, parte-se do pressuposto que esta instituição de ensino é um território (Fernandes, 2009, 2012, 2020), tanto em relação a sua materialidade no espaço/tempo por onde foi instalada em distintos endereços, mas também como um território imaterial no qual são estabelecidas relações sociais, produção de conhecimento, ideias e afetos pelos sujeitos que por ali circulam. Nesse sentido, Fernandes (2009) informa que: “O território imaterial é formado por ideias e pensamentos diversos: conceitos, teorias, métodos, ideologias, paradigmas etc.” (p. 210). Ademais, o “espaço apropriado se transforma em território” (Fernandes, 2020), ou seja, não se trata de um território apenas concreto e material, pois “não é apenas absoluto [...] é um espaço relacional [...] o espaço não é apenas o chão, é também a pessoa e a ideia da pessoa” (Ibidem). Para o autor, a escola, o conhecimento produzido nela e as relações sociais estabelecidas entre os sujeitos que por ali circulam podem ser entendidos como vários territórios. Logo, compreende-se a EMBR como um território material e imaterial.

Nessa imbricação entre o território material e imaterial, Fernandes (2012) aponta que para realização das práticas sociais, econômicas e culturais precisa-se, de alguma forma, dos recursos produzidos na terra: “construímos territórios imateriais a partir das intencionalidades, para contribuirmos com o desenvolvimento dos territórios materiais, de onde retiramos os alimentos que fortalecem nossos pensamentos, nossos conhecimentos” (Fernandes, 2012, p. 16). Dessa forma, o território material é fornecedor de recursos para o sustento, com isso, o ser humano é capaz de construir e “explorar” outros territórios, os territórios abstratos, imateriais, como por exemplo, os conhecimentos produzidos na educação escolar.

Haesbaert (2021) afirma que é preciso “[...] ressaltar o cuidado que se deve ter para não incorrer no equívoco [...] a redução do território exclusivamente à sua base material” (p. 228). Nessa linha de pensamento, o autor também aponta os elementos simbólicos e imateriais presentes no território.

---

<sup>7</sup> Haesbaert (2021) ressalta a potência do uso do conceito de território para compressão da realidade empírica: “Um conceito com pretensões analíticas como o de território, portanto, está fortemente associado com seu uso, especialmente através do que se identificou como categoria da prática [...]” (p. 237).

Toda identidade territorial é uma identidade social definida fundamentalmente através do território [...] uma identidade em que um dos aspectos básicos para sua estruturação está na alusão ou referência a um território tanto no sentido simbólico quanto mais concreto (Haesbaert, 1999, p. 178 *apud* Haesbaert 2011, p. 54).

Nessa interface entre a identidade territorial e identidade social, o autor denomina a “identidade socioterritorial”. O conceito de “território usado” apresentado por Milton Santos (2007) também remete à interface entre território e identidade.

O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (Santos, 2007, p. 14)

Conforme Santos (2007), o território usado é aquele que se constitui com o sentimento de pertencimento. Ambos os conceitos anteriores lançam luz para apreender como os sujeitos investigados nesta pesquisa representam o objeto não-familiar, a EMBR construída no reassentamento de Bento Rodrigues.

Raffestin (1999) e Haesbaert (2020, 2021) afirmam sobre as relações sociais humanas que produzem os territórios. “O ambiente constitui a matéria-prima sobre a qual o homem trabalha, socialmente, para produzir o território [...]” (Raffestin, 2009, p. 17). Nesse sentido, Raffestin (1993) cita que a produção do território se dá em um: “sistema tridimensional sociedade—espaço—tempo” (p. 160). As ideias de Saquet (2009) completam esse entendimento: “O território é considerado produto histórico de mudanças e permanências ocorridas num ambiente no qual se desenvolve uma sociedade” (p. 81). Ponto de vista também preconizado por Haesbaert (2021, p. 221): “o território se molda conforme o momento histórico – ou melhor, geo-histórico – em que está sendo construído, concebido.”. Em suma, o que esses autores indicam é que os territórios não são fixos, são construídos e reconstruídos pelos seres humanos. Nesse ponto de vista, os autores supracitados lembram que o processo de produção do território se dá, sobretudo, por meio das manifestações de poder, que, por sua vez, podem ocorrer em ações concretas ou simbólicas.

Ao enfatizar que a instrumentalização do poder no território nem sempre é violenta, Haesbaert (2021) menciona que, na contemporaneidade, as relações sociais capitalistas podem se apresentar por meio de ações de poder simbólico, sendo até mesmo

sedutoras, com artifícios afetivos ligados ao convencimento. O que remete ao contexto de empresas neoextrativistas<sup>8</sup> sobre as práticas minerárias de aproximação com comunidades e escola.

Haesbaert (2021) salienta que: “o território não se restringe [...] a uma relação entre espaço e poder centralizada na figura do poder hegemônico, estatal e/ou empresarial. Envolve todas as dinâmicas de r-existência moldadas pelos grupos subalternos” (p. 237). Embora o poderio capitalista apresente em determinadas circunstâncias uma força mais acentuada, há de se considerar os processos de resistências engendrados pelos grupos minoritários como aponta o autor.

Haesbaert (2020) correlaciona o poder à produção de territórios e territorialidades, desse modo, destaca que há territórios historicamente permeados por conflitualidades, mas que nem sempre há agressividades físicas nesse processo. Haesbaert (2021) argumenta que é bom “explicitar sempre os sujeitos sociais que, ao construírem o território em distintos jogos de poder (político, em sentido estrito, econômico e simbólico), territorializam e desterritorializam a si próprios e a outros indivíduos, classes ou grupos” (p. 238). De forma complementar, Saquet (2009) reconhece que as “Redes, poderes, territórios, apropriações, tempos, produções, territorialidades, atores, todos são elementos e movimentos sempre presentes historicamente, na territorialização, na desterritorialização e na reterritorialização [...]” (p. 88).

Em síntese, pode-se afirmar que a dinâmica da T-D-R- está constantemente construindo e desconstruindo territórios, em outras palavras, desfazendo e refazendo territórios em um movimento contínuo. Assim, a territorialização se efetiva com a produção e expansão de novos territórios em ações de sujeitos individuais ou em grupo, ou por instituições e governos. Já a desterritorialização pode ser compreendida do ponto de vista de destruição do território de forma concreta/material (o que leva a população a migrar, e, conseqüentemente, ter que reterritorializar outro/s território/s), ou pela desterritorialização simbólica que pode estar ligada “à disseminação de uma hibridização de culturas, dissolvendo os elos entre um determinado território e uma identidade cultural que lhe seria correspondente” (Haesbaert, 2020, p. 172). Essa seria uma forma de desenraizamento identitário dos sujeitos que não migraram do território, mas que “vivam uma precarização de vida e negação de sua expressão simbólico-cultural” (Fuini, 2017,

---

<sup>8</sup> As estratégias do poder de sedução também são vivenciadas por populações de territórios no ramo do agronegócio e de outras empresas capitalistas (Haesbaert, 2020).

p. 25). A desterritorialização também pode ocorrer de forma aleatória, em que o movimento populacional de determinado território acontece individualmente ou em pequenos grupos saindo do território ao longo do tempo, buscando, assim, por vários territórios para se reterritorializarem. Em suma, esses movimentos migratórios resultantes da T-D-R são também produtores das multiterritorialidades (Haesbaert, 2020; Fuini, 2017). A esse respeito Saquet (2009) ratifica que:

Os processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização (TDR) concomitantes e complementares, isto é, os processos de mobilidade dos indivíduos e as mudanças-permanências (continuidades-descontinuidades) sociais e territoriais que estão presentes em qualquer apropriação e arranjo espacial, seja no campo, seja na cidade. Processos que acontecem no mesmo lugar ou entre lugares diferentes, no mesmo período ou entre períodos históricos distintos (p. 89-90).

Para além do processo de desterritorialização provocado pelo atual modelo econômico capitalista, Haesbaert (2021) explica que a desterritorialização se dá em distintas dimensões da escala de tempo-espço, ao resgatar os processos de desterritorialização dos povos originários no período colonial na América Latina, em que as heranças deixadas por esse processo acarretaram as precariedades existentes nos dias de hoje nesses países.

O interesse por recursos minerais foi uma das principais motivações pela dominação e apropriação das terras “do novo mundo”, que, atualmente chama-se de países latino-americanos, sobretudo do Brasil e do estado de Minas Gerais. Ao resgatar a história de como se deu esse processo de ocupação territorial “reconhecemos a colonização como um processo violento e, assim, profundamente desterritorializador, especialmente no que se refere à expropriação das comunidades ameríndias e ao tráfico de escravos” (Haesbaert, 2020, p. 232). Assim, o autor destaca a maneira violenta como os povos tradicionais (indígenas e africanos) foram dizimados e expulsos de suas terras. No entanto, essa histórica expropriação de terras sob a justificativa de desenvolvimento às custas da morte e/ou desterritorialização dos grupos minoritários não se restringiu ao passado brasileiro, conforme argumenta Gonçalves (2020, p. 277): “Uma formação econômica dependente da depredação dos recursos naturais [...] exportador de produtos primários. Os séculos se passaram, mas, os trabalhadores e os territórios continuam fraturados pela mineração em grande escala [...] para exportação”.

Diante do exposto, remete-se aos escritos de Fernandes (2012), ao afirmar que o processo T-D-R é marcado pela luta de classes, em que as forças dos grupos hegemônicos, ao se territorializarem provocam a desterritorialização de grupos minoritários. Portanto, a efetivação da dinâmica da reterritorialização pode ser no contexto contemporâneo permeada pelas contradições impostas pelo sistema capitalista vigente. Ademais, destacam-se os escritos de Haesbaert (2021) ao citar que toda dinâmica de desterritorialização sempre sucederá a reterritorialização. À luz desse amparo teórico que aqui se investiga o objeto de análise, o processo de reterritorialização da EMBR.

### 1.3 Silêncio Pedagógico: um conceito em construção no campo da Mineração-Educação

O conceito de Silêncio Pedagógico vem sendo construído no âmbito da temática da Mineração-Educação à luz de projetos de pesquisa e extensão integrados ao Grupo de Estudos em Educação, Mineração e Meio Ambiente – GEMA<sup>9</sup> –, sob a coordenação geral dos docentes Profa. Dra. Maria Isabel Antunes-Rocha (UFMG) e Marcelo Loures dos Santos (UFOP), com a participação de professores (as), estudantes e egressos (as) da graduação e pós-graduação das mesmas Universidades. Dessa forma, ancora-se às investigações do Silêncio Pedagógico nos resultados de trabalhos que vêm sendo desenvolvidos no contexto educacional de escolas situadas em territórios atingidos pelo RBF. No Quadro 1 apresenta-se os trabalhos que permitiram trilhar os caminhos iniciais da construção do conceito.

**Quadro 1- Trabalhos que apontam para indícios do Silêncio Pedagógico**

| Títulos dos trabalhos                                                                                                                          | Autoria - Ano                        | Tipo de trabalho                 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|----------------------------------|
| <b>Projetos de pesquisa e extensão</b>                                                                                                         |                                      |                                  |
| Impactos do rompimento da barragem do Fundão na identidade das escolas do campo: um estudo na perspectiva das Representações Sociais.          | Antunes-Rocha <i>et al.</i> (2020a). | Projeto de Pesquisa (UFMG-UFOP). |
| Educação em tempos de pandemia: construindo caminhos para a escolarização básica na região da Bacia do Rio Doce – MG.                          | Antunes-Rocha <i>et al.</i> (2021).  | Projeto de Extensão (UFMG-UFOP). |
| Possibilidades e limites da educação escolar no processo de reconstrução das áreas campesinas atingidas pelo rompimento da barragem de Fundão. | Antunes-Rocha <i>et al.</i> (2023).  | Projeto de Pesquisa (UFMG-UFOP). |

<sup>9</sup> O GEMA se encontra registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) < <https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/793179>>

|                                                                                                                                                                               |                                           |                                                                                                                                                                           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| O Rompimento da Barragem de Fundão: repercussões nos saberes e práticas dos professores da escola de Bento Rodrigues.                                                         | Hunzicker (2019)                          | Dissertação - Mestrado em Educação (FaE/UFMG).                                                                                                                            |
| Escola e produção de saberes: narrativas de jovens atingidas pelo rompimento da barragem de Fundão.                                                                           | Oliveira (2021)                           | Dissertação - Mestrado em Educação (UFOP).                                                                                                                                |
| O silenciamento pedagógico diante do rompimento da Barragem de Fundão: uma análise a partir da Escola Estadual “Padre José Epifânio Gonçalves”.                               | Oliveira-Carvalho (2022)                  | Dissertação - Mestrado em Educação (FaE/UFMG).                                                                                                                            |
| Representações Sociais de professores (as) sobre estudantes que moram no campo: um estudo a partir da E. E. Padre José Epifânio Gonçalves.                                    | Luz (2023)                                | Dissertação - Mestrado em Educação (FaE/UFMG).                                                                                                                            |
| O "Silêncio Pedagógico" no contexto minerário em Morro do Pilar-MG: narrativas de professoras (es) da Escola Estadual Intendente Câmara sobre o projeto de campo e sociedade. | Berezusky (2023)                          | TCC em elaboração no Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO/FaE/UFMG).                                                                                       |
| <b>Divulgação em textos</b>                                                                                                                                                   |                                           |                                                                                                                                                                           |
| Rompimento da Barragem do Fundão: repercussões sobre a comunidade escolar de Bento Rodrigues e Paracatu de Baixo.                                                             | Antunes-Rocha <i>et al.</i> (2021b)       | Capítulo de livro.                                                                                                                                                        |
| Mineração e Educação: interrogações a partir do Rompimento da Barragem de Fundão.                                                                                             | Hunzicker <i>et al.</i> (2021)            | Material didático para apoio no Projeto de Extensão Educação em Tempos de Pandemia: Construindo caminhos para a escolarização básica na região da Bacia do Rio Doce – MG. |
| Pistas para apreender o “Silêncio Pedagógico” em uma escola do campo no contexto minerário.                                                                                   | Hunzicker; Antunes-Rocha (2021)           | Resumo e apresentação no Congresso Internacional de Educação em Territórios Rurais e Educação do Campo – CITREC.                                                          |
| Alimentação Escolar em diálogo: rompendo desafios e integrando o currículo numa escola do campo.                                                                              | Oliveira-Carvalho; Luz; Gomes (2022)      | Resumo e apresentação no CITREC.                                                                                                                                          |
| As repercussões do rompimento da barragem de Fundão na prática pedagógica da Escola Estadual Padre José Epifânio Gonçalves em Barra Longa/MG.                                 | Oliveira-Carvalho; Antunes-Rocha (2022a). | Resumo no XXI Endipe, Universidade Federal de Uberlândia.                                                                                                                 |
| O Silêncio Pedagógico diante do rompimento da barragem de Fundão: um estudo a partir das atas da Escola Estadual Padre José Epifânio Gonçalves/Barra Longa.                   | Oliveira-Carvalho; Antunes-Rocha (2022b). | Resumo no Congresso Internacional Territórios Rurales.                                                                                                                    |
| “Aqui Tinha uma Escola”: vozes Docentes sobre o Rompimento da Barragem de Fundão.                                                                                             | Hunzicker (2022a)                         | Livro                                                                                                                                                                     |
| A prática do Silêncio Pedagógico no contexto minerário.                                                                                                                       | Hunzicker; Antunes-Rocha (2022).          | Artigo em Revista                                                                                                                                                         |
| Mineração, diálogo e prática numa escola atingida.                                                                                                                            | Oliveira-Carvalho; Luz; Santos (2022)     | Artigo em Revista                                                                                                                                                         |

|                                                                                                                                                 |                                           |                                                                                                                                                               |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Educação e mineração: interrogações à escola a partir do rompimento da Barragem de Fundão.                                                      | Hunzicker (2022b)                         | Material didático para o curso de aperfeiçoamento do programa de formação continuada de educadores - Escola do Rio Doce.                                      |
| Educação em tempos de pandemia: construindo caminhos para a escolarização básica na região da Bacia do Rio Doce (MG)                            | Antunes-Rocha; Hunzicker; Santos (2022a). | Capítulo de livro. No prelo.                                                                                                                                  |
| Reflexões sobre a Escola do Campo e a mineração.                                                                                                | Hunzicker <i>et al.</i> (2022).           | Artigo em Revista.                                                                                                                                            |
| O Silêncio Pedagógico como prática educativa no contexto do rompimento da Barragem de Fundão-Brasil.                                            | Hunzicker; Antunes-Rocha (2023).          | Capítulo de livro.                                                                                                                                            |
| Desafios e possibilidades da educação escolar no processo de reconstrução das áreas campesinas atingidas pelo Rompimento da Barragem de Fundão. | Antunes-Rocha; Santos (2024)              | Livro                                                                                                                                                         |
| <b>Divulgação em eventos</b>                                                                                                                    |                                           |                                                                                                                                                               |
| Narrativas de professores atingidos pelo Rompimento da Barragem de Fundão.                                                                      | Hunzicker (2021a)                         | Palestra no GIRACAMPO/UFOP.                                                                                                                                   |
| O "Silêncio Pedagógico": pistas para entender a prática escolar em tempos de pandemia e do rompimento.                                          | Hunzicker (2021b)                         | Palestra no seminário final do Projeto de Extensão Educação em tempos de pandemia: construindo caminhos para a escolarização básica na Bacia do Rio Doce -MG. |
| O "Silêncio Pedagógico" sobre a mineração e a Educação do Campo na prática escolar.                                                             | Hunzicker (2021c)                         | Palestra na E. E. Padre José Epifânio Gonçalves - Veredas Pedagógicas.                                                                                        |
| Mineração, Rompimento e Revitalização: desafios para a educação pública na Bacia do Rio Doce.                                                   | Antunes-Rocha; Hunzicker; Santos (2022b). | Palestra no seminário geral do PROMESTRE/FaE/UFMG.                                                                                                            |
| Silenciamento acerca dos temas: (in)segurança das barragens, mineração e seus danos socioambientais na Escola Municipal Bento Rodrigues.        | Hunzicker (2022c)                         | Palestra no Sarau da Terra do LECAMPO/FaE/UFMG.                                                                                                               |
| Narrativas de professores e memórias da escola atingida pelo Rompimento da Barragem de Fundão, em Bento Rodrigues.                              | Hunzicker (2022d)                         | Palestra na semana de Integração do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da UFOP.                                                                          |
| Alimentação Escolar, Educação do Campo e Rompimento da Barragem de Fundão: a prática pedagógica na E. E. Padre José Epifânio Gonçalves.         | Oliveira-Carvalho; Luz (2022).            | Palestra no Colóquio Patrimônios Histórico-sonoros do Gualaxo do Norte, na UFOP.                                                                              |
| Lançamento do livro "Aqui tinha uma escola".                                                                                                    | Hunzicker (2022e)                         | Palestra no Colóquio Patrimônios Histórico-sonoros do Gualaxo do Norte, na UFOP.                                                                              |
| Lançamento do livro "Aqui tinha uma escola".                                                                                                    | Hunzicker (2022f)                         | Apresentação de trabalho no "XVIII Encontro de Pesquisa em Educação FaE-UFMG".                                                                                |
| Mineração, Rompimento e Revitalização: desafios para a educação pública na Bacia do Rio Doce.                                                   | Antunes-Rocha; Hunzicker (2022)           | Audiência pública na Assembleia Legislativa de                                                                                                                |

|                                                                                                                                                                                    |                       |                                                                                                                                                                                                                      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                    |                       | Minas Gerais, Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia sobre Mineração-Educação.                                                                                                                                   |
| Impactos do rompimento da Barragem de Fundão na Escola de Bento Rodrigues: desafios e possibilidades para a reterritorialização.                                                   | Hunzicker (2022g)     | Evento “Extrativismo Mineral e a questão ambiental: entre enfrentamentos e (re) existências”, na Universidade Estadual de Campinas.                                                                                  |
| Silêncio Pedagógico: desafios para a relação educação, rompimento de barragens e mineração.                                                                                        | Hunzicker (2023a)     | Palestra no “4º Encontro Regional Por um novo modelo de Mineração - 4ª Jornada de Debate na Mineração”, FLAMa/UFOP.                                                                                                  |
| Contribuições das Representações Sociais para analisar as formas de pensar, sentir e agir de professores atingidos pelo rompimento da barragem de Fundão em Mariana, Minas Gerais. | Hunzicker (2023b)     | Submissão de resumo e apresentação de trabalho na “XII Jornada Internacional e X Conferência Brasileira sobre Representações Sociais: Representações Sociais em tempos de transformações e reconstruções coletivas”. |
| Mineração e Educação: indícios do “Silêncio Pedagógico” em território de extração mineral.                                                                                         | Hunzicker (2023c)     | XV Semana de Ciência e Tecnologia do IFMG - Campus Ouro Preto e V Semana da Física.                                                                                                                                  |
| Mineração, Rompimento e Revitalização: temas silenciados na prática educativa na Bacia do Rio Doce.                                                                                | Hunzicker (2023d)     | Palestra no IFES, campus Vila Velha, Espírito Santo.                                                                                                                                                                 |
| Silêncio Pedagógico: denúncias e anúncios.                                                                                                                                         | Antunes-Rocha (2023b) | Colóquio GEMA “Mineração-Educação: 8 anos do Rompimento da Barragem de Fundão”.                                                                                                                                      |
| Desafios e possibilidades da educação nos contextos da mineração e dos rompimentos de barragens.                                                                                   | Hunzicker (2023e)     | Minicurso no “5º Encontro Regional Por um novo modelo de Mineração - 5ª Jornada de Debate na Mineração”. FLAMa/UFOP.                                                                                                 |
| “O Silêncio Pedagógico” no contexto do rompimento da Barragem de Fundão.                                                                                                           | Hunzicker (2024)      | Mesa-redonda na “Semana de abertura do ano acadêmico da Faculdade de Dom Luciano Mendes, Mariana/MG.                                                                                                                 |

**Fonte:** Elaborado pela autora (2023).

As evidências da presença do Silêncio Pedagógico nos respectivos estudos e projetos de pesquisa e extensão expostos no Quadro 1 possibilitaram a divulgação em

distintos tipos de portadores de textos e apresentações em eventos, em sua maioria acadêmicos. Assim, em alguns destes trabalhos o conceito de Silêncio Pedagógico foi abordado como tema central ou como um dos elementos que ancoraram as discussões sobre Mineração-Educação.

Apresenta-se a seguir uma síntese das três dissertações, dois projetos de Pesquisa e um Projeto de Extensão citados no Quadro 1, os quais apontaram indicativos do Silêncio Pedagógico, no qual as reflexões serão aprofundadas mais adiante.

A pesquisa de Hunzicker (2019) possibilitou averiguar o Silêncio Pedagógico acerca da mineração e seus efeitos socioambientais nas práticas pedagógicas de professoras (es) entrevistadas (os) da EMBR, por meio desta escuta foi possível constatar que esses profissionais pouco ou raramente trabalhavam essa temática como conteúdo escolar. Os dados desse trabalho também apontam desafios vivenciados pelos docentes para discutir aspectos relacionados ao RBF, visto que esse assunto foi demandado, na maioria das vezes, pelos próprios estudantes da escola de Bento Rodrigues.

O Projeto de Pesquisa Antunes-Rocha *et al.* (2020) realizado com professoras, pais de alunos, lideranças comunitárias e jovens de cinco escolas atingidas<sup>10</sup> nos municípios de Mariana e Barra Longa revela:

A pouca presença de aspectos da realidade na matriz curricular fica evidenciada quando se constata que a mineração e seus impactos, uma prática histórica e presente na vida cotidiana dos moradores, parece ser um tema abordado de forma pouco problematizada como conteúdo escolar (Antunes-Rocha *et al.* 2020, p. 101).

O Projeto de Extensão (Antunes-Rocha *et al.*, 2021), desenvolvido por meio de oficinas e rodas de conversa com educadores de 36 municípios atingidos pelo RBF, em Minas Gerais, reforçou achados anteriores acerca do Silêncio Pedagógico em torno dos assuntos relacionados à mineração e ao rompimento da barragem. Para explicar esse Silêncio, viu-se a compreensão de atingidos, limitada à presença da lama física, ao ouvir relatos de educadores (as) que atuam na Bacia, afirmando que seu município não foi atingido. Em outros casos, ouviu-se de uma professora de Governador Valadares que lá

---

<sup>10</sup> Em Mariana duas escolas foram soterradas (EMBR e Escola Municipal Paracatu de Baixo), no distrito de Gesteira, em Barra Longa, a Escola Municipal Gustavo Capanema foi soterrada e na sede deste município duas escolas foram impactadas (Escola Estadual Padre José Epifânio Gonçalves e Escola Municipal José de Vasconcelos Lanna). Essas duas últimas escolas foram reformadas e permanecem em funcionamento no mesmo local, as demais foram reconstruídas em outros endereços.

não havia extração mineral, dissonância vista na cartografia deste município elaborada por Hunzicker e Leite (2022). Além disso, trouxe um elemento novo para a compreensão dos indicativos do Silêncio Pedagógico o qual atravessa a realidade da educação escolar, acerca da Pandemia de Covid-19, que assolou instituições escolares atingidas na Bacia do Rio doce, mas também o contexto educacional de todo planeta.

Ao entrevistar duas jovens e a diretora da EMBR, Oliveira (2021) encontra aspectos do Silêncio Pedagógico em torno das questões que remetem à atividade minerária no território de Bento Rodrigues, que, por sua vez, perpassam as práticas escolares.

Segundo a diretora, a discussão relativa à mineração era pautada pela escola de acordo com a disciplina curricular, os conteúdos e as habilidades que deveriam ser abordadas em sala de aula, além dos projetos que os/as professores/as executavam. Porém, a diretora ressalta a dificuldade dos/as profissionais da educação em trabalhar, através do viés crítico, o modo de produção da mineração (Oliveira, 2021, p. 188).

Oliveira-Carvalho (2022) trata deste conceito como tema central de investigação. O referencial de Silêncio Pedagógico possibilitou que a autora se debruçasse sobre atas de reuniões do Módulo II escritas entre 2015-2020, para compreender como as (os) profissionais da Escola Estadual Padre José Epifânio Gonçalves, localizada em Barra Longa, MG, discutiram aspectos relacionados à mineração após e a partir do RBF. Na pesquisa a autora aponta:

encontramos pelo menos duas situações a serem consideradas sobre o Silêncio Pedagógico na escola. A primeira é o fato de os impactos do RBF serem tratados com olhar voltado para apenas para as questões estruturais da escola, silenciando o tema na prática pedagógica. A segunda situação é constatada quando o tema é tratado de maneira pedagógica, com a presença da universidade que propõe para a escola questionar o próprio papel no trabalho sobre a mineração, entretanto esse trabalho não tem sequência registrada nas atas que se seguiram (p. 92).

Os resultados do trabalho de Oliveira-Carvalho (2022) corroboram com outros trabalhos expostos no Quadro 1 sobre o silêncio de temas como a mineração, bem como, as causas e consequências do RBF no contexto escolar. A autora aponta que essas temáticas passam a ser pautadas após a inserção de projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos pela UFMG e UFOP na referida escola estadual em Barra Longa.

Nessa conjuntura, a partir do desenvolvimento dos trabalhos citados no Quadro 1 nota-se que:

Os impactos nas estruturas físicas possibilitaram enxergar a prática pedagógica nestas escolas. Ao analisar os impactos da lama foi-se descortinando como ela cobriu/descobriu uma forma de atuação da escola que mantinha um diálogo com a prática minerária mediada pelo silenciamento (Hunzicker, Antunes-Rocha, 2022, p. 4).

Portanto, observa-se que o conceito se refere às “[...] situações que remetem à pouca presença, nas práticas escolares, de temas relacionados aos aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais vinculados às atividades econômicas de grandes proporções” (Hunzicker, Antunes-Rocha, 2022, p. 4-5). Dessa forma, há um Silêncio Pedagógico das práticas educativas acerca dos problemas presentes na realidade das instituições de ensino. É certo que tal situação não se restringe aos territórios de extração mineral, ocorre também onde há atividades do agronegócio, de indústrias de médio e grande porte, de monocultura de eucalipto, dentre outros espaços nos quais as forças hegemônicas capitalistas atuam de forma simbólica ou materializada em ações danosas ao meio ambiente e às populações residentes.

Nesse sentido, o Silêncio Pedagógico pode estar pautado no fato das escolas não inserirem os problemas locais na construção do Projeto Político Pedagógico – PPP<sup>11</sup>. Não desenvolverem práticas pedagógicas articuladas com os conteúdos da matriz curricular e com a realidade dos alunos, ou o currículo escolar não contempla de forma problematizadora determinados temas ligados aos aspectos socioeconômicos e culturais da escola<sup>12</sup>. A escolha do livro didático ou de materiais pedagógicos regulados na lógica capitalista os quais não contemplam de forma crítica os danos socioambientais de atividades que compõem os setores econômicos de produção no país. Todos esses elementos podem ter uma intencionalidade, que nem sempre está atribuída à tomada de decisões do (a) professor (a) em não tratar do tema da mineração na sala de aula, podem, portanto, estar ancorados em outras instâncias do sistema educacional.

---

<sup>11</sup> Guedes, Silva e García (2017) assinalam a importância de a realidade da escola ser considerada na elaboração o PPP.

<sup>12</sup> Paraíso (2023) ao caracterizar “campos de silêncio do currículo” escolar, afirma que há “privação de um conhecimento, de um saber, de uma cultura; é um calar imposto de um tema que incomoda; um não problematizar, não explorar e não explicar algo que, por se manifestar nas relações escolares, familiares e sociais “pede” para ser trabalhado, incluído e explorado” (p. 16).

Retomando as discussões sobre os achados do Silêncio Pedagógico nos estudos apontados no Quadro 1, cita-se alguns dos elementos norteadores da compreensão do conceito: I) Práticas escolares sem aprofundamento crítico sobre os danos socioambientais provocados pela indústria da mineração “neoextrativista” (Zhour, 2018), bem como, sobre a condição da segurança das estruturas das barragens e de empreendimentos minerários; II) Quando aspectos do RBF eram abordados na sala de aula não havia uma problematização sobre as causas, consequências e apontamentos para possíveis caminhos onde as(os) atingidos atuem como protagonistas no processo de reparação; III) As limitações em torno do reconhecimento como Atingidos, especialmente alguns profissionais da educação de territórios onde a lama física não atingiu diretamente suas escolas ou residências, no entanto, os efeitos do rompimento ou do processo de reparação alteraram os modos de vida das populações matriculadas nas instituições de ensino onde atuam (Hunzicker, Antunes-Rocha, 2023).

Além dos três elementos, ampliou-se as reflexões acerca de outros fatores articuladores do Silêncio Pedagógico, os quais estão vinculados a/ao:

1- Idealização da mineração como prática econômica na história brasileira. 2- Vínculo socioeconômico da população com as empresas. 3- Atuação das grandes empresas mineradoras junto às escolas. 4- Invisibilidade das diferentes práticas minerárias. 5- Distanciamento geográfico dos empreendimentos minerários em larga escala. 6- Desconhecimento da (in)segurança de barragens localizadas próximas às escolas ou em rota de circulação de transporte escolar. 7- Formação inicial e continuada de professores com pouca ênfase na articulação entre contexto econômico e prática escolar (Hunzicker; Antunes-Rocha, 2023, p. 159).

O primeiro fator remete à idealização da mineração como parte da sociedade desde o início do processo de colonização no Brasil, isso significa que estão enraizadas socialmente as narrativas de que a mineração é necessária, pois significa progresso. No caso de Minas Gerais, o estado brasileiro com maior representatividade econômica neste setor (D’Andrea; Wanderley, 2023) a idealização circula a partir de uma visão de “dependência mineral”:

O argumento da “vocação mineral” é utilizado para convencer a opinião pública da inevitabilidade do destino de Minas Gerais e do Brasil para o extrativismo mineral, mesmo após os desastres. Dessa forma, a visão dessa suposta dependência mineral, que emergiu na época colonial, está sendo reforçada e cimentada na consciência da sociedade brasileira (Laschefski, 2020, p. 135).

Essa narrativa de que Minas Gerais tem vocação para minerar é por vezes reforçada no ambiente escolar, por meio dos livros didáticos, em que a mineração é por vezes retratada de forma romantizada, como por exemplo, nas imagens das cidades históricas nas capas dos livros que reforçam o *marketing* do turismo, situação que silencia as condições de violência e atrocidades vivenciadas pelas pessoas que tiveram sua mão de obra escravizada, essas pessoas ou seus antepassados foram arrancados de suas terras no continente africano. A arte também retrata essa idealização da mineração, como, por exemplo, em letras de músicas<sup>13</sup> e em poemas<sup>14</sup>, que citam as riquezas minerais em Minas Gerais.

O segundo fator sobre os vínculos entre mineradoras e territórios de extração mineral remete às reflexões acerca da dependência de postos de emprego, da arrecadação fiscal dos *royalties* do minério, como a Compensação Financeira pela Exploração de Recursos Minerais em Minas Gerais – CFEM –; da assistência social, como exemplo o apoio financeiro no setor cultural e educacional, sobre o qual será aprofundada a discussão mais adiante, em contrapartida à responsabilidade social das empresas. Esses aspectos são tratados por Coelho (2017, 2018, 2023) como “minero-dependência”. Nessa direção, o autor argumenta que a maioria dos postos de trabalho disponibilizados pela indústria minerária nos municípios onde atua são gerados em condições temporárias, por

---

<sup>13</sup> Como exemplo cita-se a música “Seio de Minas”:

Eu nasci no celeiro da arte  
 No berço mineiro sou do campo, da serra  
 Onde impera o minério de ferro [...] Sou das Minas de ouro  
 Das montanhas Gerais  
 Eu sou filha dos montes  
 E das estradas reais  
 Meu caminho primeiro  
 Vem brotar dessa fonte sou do seio de Minas  
 Desse estado um diamante [...]  
 (Composição Paula Fernandes. Disponível em:  
<https://www.letras.mus.br/paula-fernandes/1603654/>. Acesso em 9 fev. 2023)

<sup>14</sup> Poema “Aí está Minas: a mineiridade” de João Guimarães Rosa (1957):

Minas é a montanha, montanhas, o espaço erguido, [...] coração do Brasil,  
 Capitania do Ouro, [...] montes de ferro, chão de ferro, água que mancha de  
 ferrugem e rubro a lama e as pedras de córregos que dão ainda lembrança da  
 formosa mulher subterrânea que era a Mãe do Ouro [...].

trabalhadores contratados sazonalmente nos períodos de ampliação das operações dos empreendimentos das mineradoras.

Sobre as oportunidades de emprego, o autor cita que “boa parte é criada em condições de terceirização e tende a diminuir durante os ciclos de baixa nos preços dos minerais no mercado internacional” (Coelho, 2017, p. 3). De certa forma, a “minério-dependência” também “sabota” outras opções econômicas no território, como o trabalho na agropecuária familiar, no turismo, e até mesmo de outras empresas que poderiam se instalar no território, já que a indústria minerária suprime parte da demanda da mão de obra local (Coelho, 2017).

Nas palavras de Coelho (2023), a “minero-dependência” se trata de uma “Dimensão econômica bastante presente, mas vai além, com estruturas políticas e controle do próprio imaginário”, relaciona-se as relações de poder em distintas instâncias. A título de exemplo, expõe-se, na Figura 1, as manifestações ocorridas em Mariana, 15 dias após o RBF, protagonizadas por um grupo de comerciantes, moradores da classe média e pessoas ligadas à mineração que realizaram o movimento “volta Samarco” com receio do desemprego no município.

**Figura 1 - Manifestação “Volta Samarco” em Mariana, 2015**



Fonte: Barcellos (2015) *in* Jornal da UNICAMP (2018)

Em uma dessas manifestações, a SME de Mariana, em nome do prefeito Duarte Júnior, encaminhou às escolas municipais uma convocação para manifestação com a presença de alunos e professores no sábado letivo de 12 de março de 2016 (UOL, 2016). Tal situação perpetua-se como a materialização do Silêncio Pedagógico.

"Isso é coação", julgou o movimento Um Minuto de Sirene [...] "Não se trata de mero convite de caráter opcional, mas de uma convocação à qual não se pode dizer não. A situação se agrava mais ainda porque todos os diretores das escolas são nomeados via cargos de confiança [...]" (UOL, 2016).

Conforme Alves *et al.* (2020), a “minero-dependência” tem uma intencionalidade ao ser reforçada nas instituições de ensino e silenciar os danos socioambientais:

Ao afastarem do ambiente escolar a discussão sobre os impactos, processos de exploração e riscos aos quais a comunidade está submetida pela mineração, as empresas amortecem a crítica à minero-dependência e retardam a busca por alternativas econômicas para a comunidade (p. 72).

A atuação política em torno do discurso da “minero-dependência” é outro elemento apontado por Coelho (2018, 2023), situação vivenciada em Mariana quando o prefeito da época se pronunciou:

Nós temos hoje 120 médicos [...]. Nós servimos 19 mil refeições por mês nas escolas municipais, temos a Escola Integral, que nos custa mais de meio milhão de reais por mês. Estes são alguns serviços que consideramos essenciais e que ficam sob ameaça com essa queda na arrecadação (Duarte Júnior, 2016. Gazeta de Mariana, 2016).

Observa-se que, mais uma vez, o discurso é direcionado em relação à educação quando o prefeito diz sobre a dependência dos impostos pagos pelas mineradoras utilizados para manter o funcionamento das escolas. Além disso, ele menciona o gasto com o pagamento de médicos do município. Situação que não condiz, com o que aponta Machado (2023) ao afirmar que os gastos da CFEM não podem ser utilizados na folha de funcionários, por se tratar de um valor que não é fixo a cada mês.

Outros elementos do segundo fator do Silêncio Pedagógico dizem respeito a assistência social e apoio financeiro no setor cultural subsidiado pelas mineradoras, como exemplo, cita-se a mineradora Cedro, que atua nos municípios mineiros de Nova Lima a partir de 2018 e, em Mariana, em 2022. A esse respeito o *site* da mineradora traz a seguinte informação:

Responsabilidade social está em nosso DNA. Seja no apoio às ações sociais, culturais e esportivas como também no fomento ao turismo, à economia local e ao bem-estar da sociedade. Apoiamos mais de 50 projetos sociais, culturais, esportivos e de saúde, além da geração de empregos. A Cedro também investe em infraestrutura e segurança, trazendo melhorias através de ações que abraçam e acolhem as regiões em que opera (Cedro, s/d).

No *site* da mineradora, há divulgações desses projetos de “responsabilidade social” da empresa, como exemplos, apresentações teatrais, intervenções em centros de saúde, de esportes e educacionais. Contudo, os impactos socioambientais da atividade

extrativista não são veiculados pela empresa, assim, há um silenciamento em torno dos danos socioambientais provocados pelas atividades de extração mineral. Passos (2022) esclarece que isso não se restringe ao âmbito municipal: “Todas as questões socioambientais que circulam a mineração são secundarizadas e silenciadas diante da importância econômica da exploração mineral da qual o país e, principalmente, o estado de Minas Gerais são dependentes (Passos *et al.*, 2017 *apud* Passos, 2022, p. 78).

O discurso da pauta ambiental é por vezes tema de interesse de mineradoras para acessar instituições escolares, o que leva ao terceiro fator mencionado acima sobre ações e projetos pedagógicos realizados em escolas localizadas em territórios de atuação das empresas, a partir dos quais são, firmadas parcerias entre mineradoras e secretarias estaduais e municipais de educação.

Nesse sentido, Almeida (2016) investigou a formação continuada de professores da Educação Básica realizada por meio de uma Fundação subsidiada pela mineradora Vale em um município mineiro onde há extração mineral. Alves *et al.* (2020) apontam a problemática da interferência das empresas mineradoras nos processos educativos, tanto da Educação Básica quanto superior.

O principal dano incide sobre a formação do sujeito crítico, uma vez que a escola incorpora o discurso hegemônico de natureza desenvolvimentista e dissipa a reflexão sobre a realidade, impacto este constatado tanto na educação básica como na educação superior. Incide, também, na atenuação da percepção dos riscos socioambientais pela população a elas expostas [...] já que a visão idealizada sobre a mineração permeia os espaços educacionais (Alves *et al.*, 2020, p. 72-73).

Além do ambiente escolar ser um espaço oportuno para o discurso desenvolvimentista, há também outras intencionalidades, por exemplo, utilizar a escola como “um terreno estratégico para difundir uma boa imagem da empresa e angariar apoio para seu projeto [...] (Giffoni; Coelho; Maia, 2019, p. 12). Martins e Freitas (2022) indicam que a temática ambiental é utilizada como porta de entrada para empresas mineradoras firmar parcerias e realizar programas de Educação ambiental em escolas públicas, assim, os autores fazem o seguinte questionamento: “Quais as relações estabelecidas entre mineração, megaprojetos e a Educação Ambiental, nos ambientes escolares?” (Martins; Freitas, 2022, p. 1).

Estes autores citam como um dos indicativos em estabelecer tais parcerias a contrapartida da responsabilidade socioambiental.

Os setores produtivos (mineração, agronegócio, imobiliário, financeiro etc.) adotam um discurso de preservação ecológica, não raro, como uma “moeda de troca”, para conseguir os devidos licenciamentos para a implantação de seus empreendimentos, apenas para atender às demandas das legislações vigentes e, ainda, para obter certificações buscando uma melhor colocação no mercado, facilitando a entrada de seus produtos em distintos lugares (Martins; Freitas, 2022, p. 23).

Segundo Martins e Freitas (2022) esse *modus operandi* não se restringe às empresas de mineração, mas também a outros setores capitalistas, como exemplo os autores citaram o estudo de Layrargues (2002) sobre um projeto no qual os estudantes de uma escola em São Paulo fizeram a arrecadação de latinhas de alumínio em um projeto de reciclagem proposto por uma empresa, em contrapartida, a empresa fez a doação de equipamentos pedagógicos para a escola. Sobre essa situação, Martins e Freitas (2022) afirmam: “tal pedagogia serve como um “marketing verde” para a empresa” (p. 24). A escola, é, portanto, um espaço fértil para disseminar ideais do setor privado, em que se trata das questões ambientais como responsabilidade do indivíduo, sendo essa, uma tendência conservadora implantada por uma das correntes da Educação Ambiental no Brasil (Layrargues; Lima, 2011 *apud* Martins; Freitas, 2022).

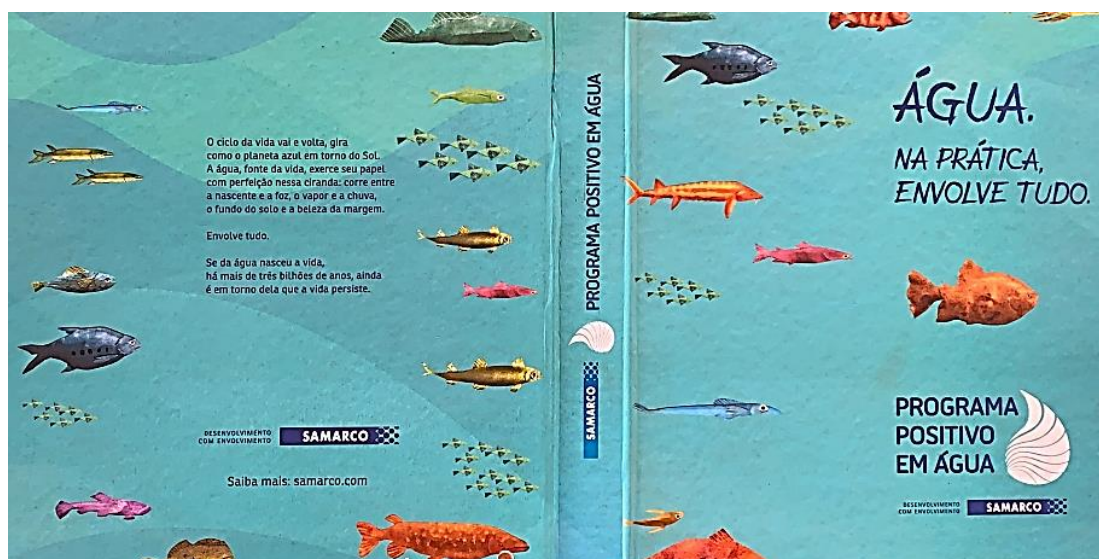
O Silêncio Pedagógico se dá, portanto, em várias configurações, dentre as quais reflete-se que as discussões sobre Educação Ambiental não se relacionam na maioria das vezes às pautas de degradação socioambiental locais provocadas pelas empresas propulsoras de tais projetos, além de tratar das questões ambientais por meio do discurso de sustentabilidade, que cada um deve preservar agora visando a garantia de recursos naturais para as gerações futuras.

A fim de exemplificar, cita-se o “Programa Positivo em Água” implantado pela mineradora Samarco. Tal projeto foi desenvolvido em 2015, antes do RBF, em escolas públicas e privadas de municípios de Minas Gerais<sup>15</sup> e Espírito Santo, onde a mineradora opera. Uma das ações deste (do) programa consistia em distribuir para professoras (es) uma pasta (Figura 2) com exemplares da revista “Ecológico”, composta com uma média de oito revistas com edições dos anos de 2013, 2014 e 2015.

---

<sup>15</sup> Mariana foi um dos municípios de aplicação do programa em 2015, meses antes do RBF.

**Figura 2- Capa da pasta do “Programa Positivo em água” da Samarco**



Fonte: arquivo da autora.

Em cada revista foram afixadas duas etiquetas, uma com o nome da escola, endereço da instituição e o nome completo da (do) professor (a), e, na outra, consta a seguinte frase: “Caro leitor, esta é uma cortesia da SAMARCO para você. Boa leitura!”. Cada edição traz uma temática central na capa, que, na maioria das vezes, não se relaciona às questões ambientais, nem à temática água como é apresentado no nome do projeto. Quando se relaciona à questão ambiental, não trata da realidade dos municípios mineiros e capixabas, tal qual menciona-se aqui a edição da Revista Ecológico 2015c, intitulada “Em memória dos leões: o assassinato do animal símbolo do Zimbábue reacende a discussão planetária sobre a caça ilegal”.

Na Figura 3, o objetivo deste projeto é exposto: “fornecer conteúdo informativo e interativo de forma que os professores envolvam seus alunos sobre a questão ambiental, contribuindo positivamente para a formação de cidadãos mais conscientes para o futuro” (Samarco, 2015).

**Figura 3- Carta de apresentação do projeto “Ecológico nas escolas: Programa de Educação ambiental Samarco”**



Fonte: Samarco (2015), arquivo da autora<sup>16</sup>

Nota-se, na carta de apresentação, a ideia apresentada por Martins e Freitas (2022) sobre o “marketing verde” ao dizer que a empresa é sustentável e cidadã. Ademais, a carta

<sup>16</sup> A carta foi disponibilizada na pasta apresentada na Figura 2.

atribui a responsabilidade aos educadores como responsáveis pelas questões socioambientais ao fazer um chamado para que esses sujeitos protagonizem as ideias da empresa: “convida cada um de vocês, professores, a se engajarem neste movimento pela educação e melhoria da nossa qualidade de vida”.

Por outro lado, não se pode afirmar que a revista não trata da questão mineral, pelo contrário, há em diversas edições propagandas de mineradoras e siderurgias, como a da Gerdau (Revista Ecológico, 2015a), na qual menciona “Em 2014, o Programa Gerdau Germinar beneficiou mais de 8.500 alunos e educadores. [...] em projetos de educação, preservação e conscientização ambiental [...]” (p. 16). Encontrou-se matérias tendenciosas representando as atividades minerárias e empresas mineradoras como necessárias ao sistema de produção e com distintos aspectos positivos. Em duas matérias em distintas edições, a revista faz uma comparação do uso da água na mineração com o agronegócio: “Para produzir uma tonelada de minério de ferro são gastos, em média, 450 litros de água. Como comparação, pode-se citar a pegada hídrica da carne bovina, que equivale a 17 milhões de litros de água por tonelada” (Cicareli, Revista Ecológico, 2015a, p. 21). Ao tratar do uso da água por meio de minerodutos, outra entrevistada afirma: “Se comparado com a agropecuária, seu gasto é muito menor. Segundo a Unesco, para se produzir um quilo de carne, gasta-se 15 mil litros d’água” (Ricas, Revista Ecológico, 2015b, p. 39). Nesta mesma edição, a revista traz uma matéria com o gerente geral de Meio Ambiente e Licenciamento da Samarco, Márcio Perdigão, que, ao elencar diversos pontos positivos do uso de mineroduto pela empresa, afirma:

A Samarco é muito séria. O que vier a ser definido pelas autoridades, ela vai cumprir. [...] Temos campanhas internas muito fortes para conscientizar nossos funcionários, não só do ponto de vista industrial como também pessoal. [...] estamos engajados a buscar soluções sustentáveis conjuntas (Perdigão, Revista Ecológico, 2015b, p. 42).

Ambas as matérias discorrem sobre o assunto da mineração, porém tratam dos problemas ambientais de forma superficial no que tange a uma discussão crítica, usam a estratégia de minimizar os danos ambientais da extração mineral em relação ao agronegócio, o que parece um ponto de vista enviesado, por se tratar de um texto destinado a professores e estudantes de territórios minerários. Logo, pode se caracterizar como uma intencionalidade de disseminar a ideia de normalização dos danos provocados por tal setor econômico, é mais uma possibilidade para criar a ideia do “*marketing verde*” (Martins; Freitas, 2022) na perspectiva de sustentabilidade.

Além disso, encontrou-se matérias com a ideia da “minero-dependência” por geração de emprego e crescimento econômico: “A Samarco gera 2,5 mil e meio empregos diretos e tem um dos maiores investimentos da indústria mineral brasileira até o primeiro semestre de 2014 [...]. Em 2012, a empresa investiu R\$238,2 milhões em projetos ambientais [...]” (Revista Ecológico, 2013, p. 62). O diretor e presidente da Samarco até o RBF, Ricardo Vescovi (2013), citou na entrevista da matéria na revista Ecológico (2013, p. 62): “Quando se discute a percepção que a sociedade tem da mineração, estamos falando de reputação”. Esse trecho aponta mais uma vez as ideias nas quais querem disseminar, indicando que a atividade minerária é segura, bem como a seriedade da mineradora que explora tal recurso econômico. Nesse sentido, retoma-se os escritos de Moscovici (2012) para assinalar que os meios de comunicação são fontes comumente utilizados para circular e cristalizar Representações Sociais no senso comum dos grupos sociais.

O que mais chama a atenção no uso da revista “Ecológico” nesse projeto não é exatamente o discurso enviesado em prol da mineração, pois comumente essas narrativas circulam nesses territórios minerários (Passos, 2022), mas a intencionalidade desses discursos chegarem a determinado público-alvo, as (os) profissionais da educação escolar que atuam em territórios de extração ou operação da indústria minerária.

Além desse projeto apontado acima, a Samarco mencionou em seu “Relatório anual de sustentabilidade” dois programas realizados em contextos da educação escolar, o “Cidadão do Futuro” e o “Programa de Educação Ambiental (PEA)” (Samarco, 2014, p. 47), tendo como foco a formação de estudantes e professores de municípios onde a empresa opera, dentre eles a EMBR em Mariana, como será visto nos dados apresentados no capítulo três.

Ao pesquisar sobre o “Programa Cidadão do Futuro” encontra-se no *site* do Instituto Paramitas a relação da mineradora com a formação de educadores e educandos nos municípios onde a empresa atua:

Desde setembro de 2014 somos parceiro técnico na implementação do Programa Cidadão do Futuro, que faz parte da linha de investimento social privado da Samarco. O escopo do Programa prevê dois eixos de formação, sendo um Formação de Professores e Gestores e outro Formação de alunos de escolas da rede pública de educação em Minas Gerais e Espírito Santo. O foco é desenvolvimento da aprendizagem facilitado pelas tecnologias digitais nas comunidades de influência da empresa que são: Ouro Preto, Mariana e Santa Bárbara em Minas e em Guarapari e Anchieta no Espírito Santo (Instituto Paramitas, 2014)

A aproximação de empresas mineradoras às redes de ensino também se dá por meio de doações de materiais didático, equipamentos escolares, distribuição de presentes no Natal e no dia das crianças, reformas de prédios escolares, excursões, dentre outros.

Além do “Programa Positivo em Água”, cita-se a seguir mais três exemplos dos *modus operandi* das mineradoras no campo educacional na região de Mariana e Ouro Preto, em MG: I) Uma professora de Antônio Pereira mencionou o apoio financeiro da mineradora Vale em duas escolas do distrito, por meio de bolsas de estudo em uma escola da rede privada e a doação de uniformes para uma escola pública.<sup>17</sup> II) A Vale reformou uma quadra esportiva da Escola Estadual Professora Daura De Carvalho Neto, Antônio Pereira, distrito de Ouro Preto. Em novembro de 2022, integrantes da “Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia” da Assembleia Legislativa de Minas Gerais – ALMG –, dentre eles (as) deputados (as) estaduais e federais, constataram os desafios da escola localizada a poucos metros da barragem Doutor e a menção a referida obra, na qual é uma “forma de compensação de sua atividade. [...] A empresa construiu uma quadra, mas não a cobriu, dificultando a prática do esporte” (ALMG, 2022). III) Filhas (os) de funcionárias (os) da mineradora Samarco receberam materiais escolares com a logomarca da empresa no início dos anos letivos até 2022, como se apresenta um exemplo na Figura 4.

**Figura 4- Régua com logomarca da mineradora Samarco.**



Fonte: Arquivo da autora (2022)

O quarto fator, invisibilidade das diferentes práticas minerárias, dá-se quando a educação escolar não conhece ou não considera a extração de alguns recursos minerais, como: a extração de areia, granito, rochas para a construção civil, gemas (pedras

<sup>17</sup> A professora e moradora de Antônio Pereira fez o relato como debatedora da mesa-redonda “Qual o papel do campus Ouro Preto nos conflitos ambientais promovidos pela Mineração na região?” Na “XV Semana de Ciência e tecnologia do IFMG – Campus Ouro Preto e V Semana da Física”, em 8 de fevereiro de 2023.

preciosas) para fabricação de joias, dentre outros. Nota-se tal situação na fala de uma professora de Governador Valadares:

Sabe-se muito pouco o que realmente é a mineração. Nós não dependemos diretamente da mineração como o pessoal da região de lá [região de Ouro Preto e Mariana], porque lá a mineração é o que gera emprego diretamente. Então nas escolas têm trabalhado quando se trabalha Minas Gerais, as crianças [da região de Ouro Preto e Mariana] conhecem bem de perto o que é uma mineradora, o que é a exploração de minérios e derivados e aqui na nossa região não (Helena. Antunes-Rocha *et al.*, 2021, p. 101).

Quando a educadora diz que na região de Mariana e Ouro Preto tem mineração, ela está se referindo à extração de minério de ferro. Em seguida, ela desconsidera a diversidade de práticas minerárias no município onde atua. A título de exemplo averiguou-se na Companhia de Desenvolvimento de Minas Gerais (CODEMGE, 2018) as minas ativas e inativas no município de Governador Valadares e constatou-se que há aproximadamente 30 registros, dentre garimpos de gemas (como Turmalina e Água Marinha), extração de areia, feldspato, mica e granito. Portanto, há um desconhecimento dessas práticas minerárias como atividade que compõe esse setor econômico.

O quinto fator trata do “distanciamento geográfico dos empreendimentos minerários em larga escala” em relação às moradias de populações em áreas urbanas e rurais. Essa situação passou a tramitar na ALMG após o RBF por meio do Projeto de Lei Nº 3.695/2016 conhecido popularmente por “Lei Mar de Lama Nunca Mais”, porém foi aprovado na legislação após o reincidente rompimento de barragem construída com a técnica “à montante” em janeiro de 2019 em Brumadinho, MG (Polignano, 2019). Dessa forma, foi aprovada a resolução nº 13, de 8 de agosto de 2019, a qual determina o descomissionamento de barragens com tal técnica de construção, além de outras medidas na Política Nacional de Segurança de Barragens – PNSB –, como a proibição de construção de barragens em áreas de Zona de Autossalvamento – ZAS – (Brasil, ANM, 2022).

Como exemplo, a localização da barragem de Fundão em relação ao subdistrito Bento Rodrigues é de menos de 6 km. Lembre-se de que a barragem foi construída pela mineradora Samarco em 2007 e o subdistrito há mais de 300 anos, que indica negligência quanto ao Estudo de Impacto Ambiental – EIA – como apontam Santos e Milanez (2018). No complexo minerário Germano da Samarco (ponto A, figura 5), onde se localiza a estrutura da barragem de Fundão, há mais duas barragens, Germano e Nova Santarém,

além de pilhas de estéril, diques e cavas de mineração. Caso as estruturas entrem em colapso, a rota da lama seguirá o mesmo caminho atingido pelo RBF, conforme a projeção elaborada no “Mapa da lama” por Gusmão (2023) no *site* interativo do Repórter Brasil<sup>18</sup> Figura 5. Da mesma forma, a barragem Doutor da mineradora Vale inserida no complexo Minas de Timbopeba (ponto B, figura 5), no distrito Antônio Pereira, no município de Ouro Preto, caso rompa seguirá o curso dos rios Gualaxo do Norte e Doce por onde passou a lama do RBF. Além dos danos que causará no distrito Antônio Pereira e na Vila Residencial Antônio Pereira com residências localizadas a menos de 1 km da barragem (MPMG, 2020).

**Figura 5- “Mapa da lama” em situação de rompimentos de barragens**



Fonte: Gusmão (2023), disponível no *site* Repórter Brasil. Edição da autora (2023).

Situação semelhante ocorre em Congonhas, MG, com a barragem B4 da Companhia Siderúrgica Nacional – CSN –, com distância em relação às moradias em dois bairros em áreas urbanas da cidade a partir de 250 metros, conforme afirma o Promotor de Justiça Vinícios Galvão (2019). As três barragens – B4, Germano e Doutor – foram construídas com o método “à montante” e estão passando por processos de descaracterização.

Esses três exemplos apresentados anteriormente remetem ao fator seis sobre o “Desconhecimento da (in) segurança de barragens localizadas próximas às escolas ou em rota de circulação de transporte escolar”. Em Bento Rodrigues, a EMBR atingida, funcionava a jusante da barragem de Fundão a menos de 6 km, caso as estruturas de

<sup>18</sup> Disponível em: <<https://reporterbrasil.org.br/mapa-da-lama-confira-se-sua-casa-seria-soterrada-pelo-rompimento-de-uma-barragem-de-mineracao/>> Acesso em 3 nov. 2023.

Germano e Nova Santarém rompem as duas escolas atingidas pelo RBF, na sede de Barra Longa, as quais foram reformadas e permanecem funcionando nos mesmos locais serão novamente atingidas. Uma professora entrevistada em Antunes-Rocha *et al.* (2020) menciona a insegurança de continuar atuando na escola atingida em Barra Longa – Escola Municipal José de Vasconcelos Lanna –: “por enquanto está tudo bem graças a Deus, pelo menos aqui parece, né? A gente não sabe até quando, porque [...] tem essas outras barragens, a gente não sabe quantos por cento nós temos alguma de segurança”.

Em Antônio Pereira, a Escola Estadual Professora Daura de Carvalho Neto se encontra em funcionamento a menos de 1 km da barragem Doutor. Em 2019, a ANM determinou o descomissionamento da barragem. Nesse contexto, a instituição de ensino passou a ser utilizada como ponto de encontro para os moradores caso ocorra o rompimento da barragem (Ramos, 2022). Embora a escola não esteja em área considerada de ZAS, há de se considerar os riscos para os alunos e funcionários da escola que transitam pelo local para acessar o prédio escolar. Como ressaltam Antunes-Rocha, Hunzicker e Fantinel (2020): “localização em área segura inclui não apenas o edifício da escola, mas também as vias de acesso à mesma” (p. 19).

A barragem B4 da CSN se localiza a aproximadamente 600 metros do local onde funcionavam uma escola e uma creche<sup>19</sup> com crianças de menos de 4 anos (Galvão, 2019). De acordo com a notícia de Ronan (2019), a creche Dom Luciano Pedro Mendes de Almeida e a Escola Municipal Conceição Lima Guimarães passaram a funcionar desde 2019 em um local provisório até a reconstrução das instituições em outro local em Congonhas.

Freitas, Rossi e Nicolau (2023) citam outros exemplos de residências e escolas em situação de risco por se localizarem em rotas da lama caso haja rompimentos de barragens de mineração em 178 municípios localizados em 15 estados brasileiros.

Por fim, o sétimo fator que aponta para o Silêncio Pedagógico é a respeito da “Formação inicial e continuada de professores com pouca ênfase na articulação entre contexto econômico e prática escolar”. É preciso considerar que o Silêncio Pedagógico não se restringe às escolas de Educação Básica, mas também está presente em cursos de formação no Ensino Superior. Nas palavras de Alves *et al.* (2020, p. 49), existe uma “relação histórica que as empresas mineradoras estabelecem com as escolas da educação

---

<sup>19</sup> De acordo com a notícia (Ronan, 2019) a creche Dom Luciano Pedro Mendes de Almeida e a Escola Municipal Conceição Lima Guimarães desde 2019 passaram a funcionar em um local provisório até a reconstrução das instituições em outro local em Congonhas.

básica e superior.”. Os autores reafirmam o que se viu nos dados acerca da relação das mineradoras com a educação básica no fator 3, mas para além disso, reflete-se o que apontam Alves *et al.* (2020) sobre a necessidade de as universidades inserirem a temática da mineração de forma crítica nos currículos de formação dos cursos de graduação. Contudo, destaca-se que essa formação crítica acerca da temática da mineração deve estar presente, especialmente, em cursos de licenciaturas que formam professores (as) para atuar em escolas da Educação Básica localizadas em territórios de extração mineral. Esta seria uma forma de romper com o ciclo vicioso do Silêncio Pedagógico.

Não só a Educação Básica e Superior é alvo do interesse das mineradoras, mas também os Cursos Técnicos de formação de mão de obra para atuar nestas empresas. Nessa concepção, Alves *et al.* (2020, p. 54) afirmam que “Em algumas localidades, todo ensino técnico é voltado para a capacitação para o trabalho na mineração”. Logo, os projetos de vida dos jovens passam a ser voltados para atuar nas empresas mineradoras. “O discurso e a prática das empresas neutralizam o trabalho da mineração como destino das/os estudantes” (Ibidem, p. 72).

Esse aspecto foi citado pela professora da EMBR ao apontar que após o RBF ela mudou a forma como conduzir esse diálogo sobre o projeto de vida dos seus alunos em relação à formação no curso técnico de Mineração<sup>20</sup>.

[...], eu via como progresso, agora quando falam em mineração, quando alguém fala que vai fazer o curso eu falo “não mexa com isso não, ninguém quer saber desse trem de mineração aqui não. Isso está dando tanto problema, ninguém quer isso mais não, faz outra coisa, faz outro curso” (Bruna. Hunzicker, 2022a, p. 147-148).

Diante do exposto sobre os sete fatores articuladores do Silêncio Pedagógico, ressalta-se que esses elementos necessitam de aprofundamento em investigações futuras para subsidiar elementos de forma mais substancial sobre esta temática por se tratar de um conceito em construção.

Por fim, conclui-se que a educação escolar precisa romper com o silenciamento acerca das questões socioeconômicas e ambientais integradas à realidade de escolas inseridas em territórios de produção capitalista que visa a obtenção de lucro acima do

---

<sup>20</sup> O Curso Técnico em Mineração é ofertado no Instituto Federal de Minas Gerais – IFMG –, campus Ouro Preto, o qual constitui-se como um polo de formação na área de mineração na região dos municípios de Mariana e Ouro Preto. Há outras escolas técnicas na rede privada nestes dois municípios que também ofertam o curso.

equilíbrio sustentável dos recursos naturais e das medidas de segurança da vida das pessoas que vivem próximas a tais empreendimentos, como as empresas de mineração.

A escola é um espaço de produção e disseminação de conhecimentos, e, portanto, é possível contextualizar os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular – BNCC – à realidade em que se localiza, inserir tais discussões no PPP da escola, dentre outras possibilidades. Contudo, a ruptura do Silêncio Pedagógico não é uma atribuição exclusiva da escola, das (os) gestores (as) e educadoras (es) das instituições, mas de outros segmentos atrelados ao sistema de ensino, como as Secretarias Municipais de Educação, Superintendências Estaduais de Ensino e a legislação que regulamenta as ações e planejamentos educacionais, portanto, é de responsabilidade das esferas política, civil, jurídica. São condutas coletivas para que se possa garantir uma formação transformadora e crítica para todas (os) educandos (as).

Além do conceito de Silêncio Pedagógico, há outros conceitos, teorias e nomenclaturas produzidas e/ou integradas às discussões após o RBF, que desencadeou produções teóricas e práticas para tratar de aspectos que remetem às problematizações dos danos e às possibilidades de reparação. A partir desse contexto, essas produções e denominações foram elaboradas tanto pelos sujeitos atingidos, coletivos e instituições envolvidas na reparação, quanto pelo acadêmico em produções científicas em campos interdisciplinares como ressaltam Carneiro e Souza (2020).

Algumas dessas terminologias utilizadas no contexto do RBF foram construídas como ferramenta de luta para reparação, como “Atingido (a)” no lugar de “impactado (a), assim como a forma de denominar o RBF como “desastre”, “crime”, “acidente” e “tragédia” (Carneiro; Souza, 2020).

#### 1.4 Metodologia da pesquisa

“Fazer da ciência um caminho de libertação do "marginalizado" do ser humano oprimido” (Triviños, 1987, p. 14).

Um dos primeiros passos do percurso metodológico deste trabalho foi a apresentação da proposta da pesquisa, por meio da Carta de Anuência, para a diretora da EMBR, Eliene Geralda dos Santos Almeida, que concedeu a autorização em 21/07/2021, documento no Anexo 1.

A aprovação do projeto de pesquisa que originou esta tese foi dada pelo Comitê de Ética em Pesquisa – COEP – da UFMG em 11/09/2021, sob o número do parecer consubstanciado: 4.964.672 (Anexo 2). Todas as recomendações do COEP foram seguidas ao apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – (Anexo 3) aos educadores participantes das entrevistas neste trabalho.

O percurso metodológico da pesquisa foi estruturado por meio da coleta, produção e interpretação de dados, fundamentados nos seguintes procedimentos:

I. Levantamento bibliográfico ancorado nos três pressupostos teóricos/epistemológicos: para proceder à escuta dos(as) sujeitos da pesquisa e a construção das categorias analíticas recorreu-se à vertente das RSM (Ribeiro; Antunes-Rocha, 2018; ANTUNES-ROCHA, 2018, 2022) e de conceitos relacionados à TRS de Moscovici (2012) como "objetivação", "ancoragem", "Não-familiar" "Pressão à Inferência"; a tríade T-D-R (Haesbaert, 1997, 2020, 2021), possibilitou compreender os tempos/espacos da trajetória da escola antes e depois do rompimento da barragem; e, o conceito de "Silêncio Pedagógico" (Hunzicker; Antunes-Rocha, 2022, 2023) que vem sendo elaborado nas produções sobre Mineração-rompimento e Educação e os aspectos das medidas reparatórias e compensatórias. A escolha por estes referenciais está elencada ao que Triviños (1987, p. 13) diz: "o pesquisador, por coerência, por disciplina, deve ligar a apropriação de qualquer idéia [ideia] à sua concepção do mundo, em primeiro lugar, e, em seguida, inserir essa noção no quadro teórico que lhe serve de apoio para o estudo dos fenômenos sociais.". Esses três amparos teóricos auxiliaram na compreensão dos processos que envolveram as RSM dos (as) educadores (as) sobre a reterritorialização da escola no Novo Bento Rodrigues.

II. Em 27 de julho de 2021 realizou-se o primeiro contato com a EMBR para apresentar a Carta Anuência da pesquisa e solicitar à direção da escola a autorização para realização do estudo.

III. Entre 18 de dezembro de 2021 e 18 de novembro de 2023 realizou-se seis trabalhos de campo para, em primeiro momento, proceder à pesquisa observação (Minayo, 2009). Esses trabalhos de campo foram realizados em reuniões e eventos na EMBR em suas estruturas temporária ou na escola reconstruída, além de outros espaços onde sujeitos da escola estavam presentes ou estavam sendo discutidas questões relativas ao funcionamento da estrutura definitiva da escola no reassentamento. As observações nesses espaços onde se realizou os trabalhos de campo tiveram a finalidade de coletar

dados para, posteriormente, realizar as análises sobre o objeto de estudo. Realizou-se trabalhos de campo nas ruínas da antiga escola do subdistrito e na sede da cidade de Mariana quando completaram sete e oito anos do RBF. Nos trabalhos de campo também foi feita a coleta documental de dados, de materiais e registros fotográficos. Além disso, todas as sete entrevistas narrativas foram concedidas nos trabalhos de campo como serão vistas as respectivas datas adiante. No total, foram realizados 12 trabalhos de campo entre 27 de julho de 2021 a 18 de novembro de 2023, sendo cinco deles para aplicação das entrevistas narrativas, além dos contatos por telefone e *WhatsApp* com a equipe gestora da escola, secretária, pedagoga e professores (as) da instituição com a finalidade de esclarecer dúvidas no momento da escrita da tese e apurar informações sobre a mudança definitiva da escola.

Conforme Minayo (2009), a técnica do trabalho de campo é uma aproximação do (a) pesquisador (a) com a realidade empírica. Nas palavras da autora:

O trabalho de campo é, portanto, uma porta de entrada para o novo, sem, contudo, apresentar-nos essa novidade claramente. São as perguntas que fazemos para a realidade, a partir da teoria que apresentamos e dos conceitos transformados em tópicos de pesquisa que nos fornecerão a grade ou a perspectiva de observação e de compreensão (p. 76).

Portanto, as ideias de Minayo acerca do trabalho de campo indicam caminhos para observar e compreender o novo objeto. Ademais, com este método de investigação é possível realizar a “observação e a entrevista” (Ibidem, p. 63). Sob essa orientação, efetuou-se, nos trabalhos de campo, coletas de dados e informações, como mencionado no item III, além, da pesquisa observação para apreender *in lócus* o objeto e, em seguida, aplicar as Entrevistas Narrativas, procedimento que será abordado adiante.

IV. Para complementar a compreensão sobre o objeto em análise, realizou-se pesquisas complementares em diversos *sites* e plataformas virtuais, redes sociais da escola e outras fontes, com o intuito fazer um levantamento e análise da produção científica, jornalística e documental para construir a trajetória da escola à luz dos processos de T-D-R. Esses dados serão expostos no capítulo três.

V. Em dezembro de 2022, fevereiro, junho, setembro de 2023, procedeu-se aos trabalhos de campo na escola para aplicar as entrevistas narrativas (EN) com sete educadores (as) da EMBR.

A escolha pelo uso das EN como fonte de coleta de dados qualitativos para escuta dos (a) educadores (as) investigados relaciona-se ao que propõem Jovchelovitch e Bauer (2003), acerca da finalidade de analisar conteúdos que estão resguardados nas subjetividades dos sujeitos. Os autores apontam que a técnica das EN “[...] tem em vista uma situação que encoraje e estimule um entrevistado [...] a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social.”. Dessa forma, os entrevistados irão “[...] reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes [...]” (Jovchelovitch; Bauer, 2003, p. 93).

Para os autores, esta ferramenta metodológica difere da metodologia de perguntas e respostas feitas pelo (a) pesquisador (a), portanto, permite que o sujeito entrevistado conte a história diante de um fato, um acontecimento central, que pode ser narrado ou não na temporalidade dos acontecimentos, como destacam: “[...] ser contado em sua totalidade, com um começo, meio e fim. O fim pode ser o presente, se os acontecimentos concretos ainda não terminaram” (Ibidem, p. 95).

Antunes-Rocha (2018) afirma que as EN têm servido de recurso metodológico para pesquisas interdisciplinares no campo da Educação realizadas por integrantes do GERES, porque “esse método permite uma compreensão mais aprofundada das informações oferecidas pelos sujeitos” (p. 23). Assim, buscou-se fazer a escuta dos (as) educadores (as) da EMBR para compreender o que esses sujeitos pensam, sentem e como agem diante do objeto “não-familiar”, a escola no Novo Bento Rodrigues. Mas que em alguns momentos as narrativas transitam por outros tempos/espacos por onde a escola esteve instalada.

Na fase da realização das EN com os (as) educadores (as) da EMBR, utilizou-se a estrutura a seguir baseada nos escritos de Jovchelovitch e Bauer (2003). 1º momento – Iniciação: foi feita a apresentação da proposta de pesquisa para os (as) entrevistado (as), evidenciando os objetivos e também os referenciais norteadores e explicou-se a técnica da EN. 2º momento – Investigação acerca da análise da trajetória profissional dos (a) educadores (as), assim, perguntou-se sobre: o tempo de exercício na carreira como professor/educador, o tempo em que atua na EMBR, como ingressou na instituição? À vista disso, almejou-se compreender como foi o processo de aproximação desses sujeitos com o objeto de estudo. 3º momento – Narração Central: Foram feitas as seguintes perguntas norteadoras para os (as) entrevistados (as): (1) Em relação à sua experiência como educadores (as) na EMBR, como é esse processo de transferência da escola para a

cidade de Mariana e para o reassentamento? (2). Como tem sido sua experiência sobre as discussões acerca da reconstrução e reintegração da escola no reassentamento de Bento Rodrigues: como tem acontecido? Você, como educador (a), tem participado? Após as narrativas em respostas às questões anteriores, iniciou-se o 4º momento – com perguntas complementares: (3). Você já trabalhou essa questão da mudança da escola na sala de aula, com a gestão da escola, com a comunidade ou de outra forma? (4). Conte se você utiliza materiais ou recursos sobre a escola na sala de aula? (5). Quando precisa saber sobre a escola busca informações onde? (6). Como você está vendo a relação dos alunos com a escola construída no reassentamento?

VI. Foi realizada a transcrição das entrevistas narrativas.

VII. Análise das EN com a interlocução das literaturas apresentadas no item I desta seção. Para tanto, organizou-se as EN por meio de quatro categorias analíticas em que as narrativas estavam focalizadas: 1) na experiência da escola antes do RBF, 2) nos processos de des-reterritorialização da escola vivenciados em Mariana, 3) na desvinculação das experiências anteriores, enfatizando a escola no Novo Bento Rodrigues, 4) na escola no Novo Bento Rodrigues, mas que transitam nos tempos/espços da escola. Essas categorias foram construídas a partir dos movimentos representacionais de ancoragem e objetivação sobre a escola por meio da transição em tempos e espaços.

## **CAPÍTULO II – PRÁTICAS MINERÁRIAS E SEUS MÚLTIPLOS SENTIDOS: DOS BENEFÍCIOS AOS DANOS**

Mineração é destruição e desperdício, seja da forma que for. Tudo é sucumbido pela lógica da “produção em rodagem perpétua”, ou seja, minas exauridas 24 horas por dia, determinando uma crise entre o trabalho e a máquina - que o substitui crescentemente para aumentar o volume de extração; a natureza como fonte de acumulação primitiva é moída por sistemas mecanizados que tem o lucro máximo como alvo e que mantêm a população dos arredores reféns de promessas, aprisionada em um sonho de riqueza que nunca se materializa, que ela enxerga, mas que não é tangível (Trocate, 2020, p. 291).

A primeira seção deste segundo capítulo versa, de forma sucinta, sobre a importância do ato de minerar na história da humanidade, da ocupação territorial pela busca de novos minerais, às distintas práticas minerárias e seus processos de beneficiamento e confecção de bens. Em uma escala temporal-espacial, serão abordadas, especialmente, as rochas e minerais metálicos que em seus ciclos trouxeram benefícios e danos socioambientais. Adiante, será tratado o contexto desta pesquisa ao abordar o Rompimento da Barragem de Fundão – RBF –, o maior desastre socioambiental ocorrido na área de mineração no Brasil (IBAMA, 2015). Dessa forma, desenvolveu-se na segunda seção, uma linha histórica dos oito anos do RBF na perspectiva dos desafios e possibilidades que envolvem os processos reparatórios e compensatórios.

### **2.1 Práticas minerárias no mundo, Brasil, Minas Gerais e em Mariana**

“Minério não dá duas safras” (Arthur Bernardes *apud* Coelho, 2011, p. 61)

As práticas minerárias estão presentes no processo evolutivo da humanidade desde tempos remotos, como na confecção de utensílios rudimentares feitos de cerâmica, objetos de caça e pesca com uso de rochas (pedras lascadas), bem como na extração de minerais metálicos, como, por exemplo, ouro, ferro e cobre. “Desde a Antiguidade o Homem extrai rochas, minerais e matéria orgânica fossilizada. Isso levou os historiadores

a denominarem os primeiros períodos civilizatórios de Idades da Pedra\*, Bronze\* e Ferro<sup>21</sup>, em função dos materiais” (Scliar, 2009, p. 23).

Tempos depois, na Idade Moderna, os recursos minerais serviram de motivação para expedições marítimas intercontinentais em busca de riquezas e poder. Tal como ocorreu no período de mercantilização, a partir dos séculos XV e XVI, quando os colonizadores europeus exploraram as terras hoje denominadas “América Latina” na busca pelos “metais preciosos”, ouro e prata (Aráoz, 2020). Dentre os distintos usos, esses minerais serviam para a ornamentação de joias, confecção de utensílios, moedas, acumulação de riquezas, para citar alguns. Sobre esse período, Aráoz (2020, p. 112) afirma:

A mineração moderna, gestada no Novo Mundo, está consubstancialmente envolvida com a gestação e o desenvolvimento da ordem colonial. Toda ordem política constrói territorialidades e subjetividades. Nesse caso, a ordem colonial as molda para colocar em funcionamento a lógica prática do capital. Territórios e corpos são nós relevantes nas articulações de poder.

Essa cronologia temporal/espacial da busca e utilização dos recursos minerais é complexa no que tange as tessituras que envolvem os processos de poder de grupos hegemônicos ao realizar a expropriação da natureza e humana em busca de jazidas de recursos minerais economicamente viáveis à exploração. Aráoz (2020) aponta que “A história da mineração moderna no mundo todo, mas em particular em nossa América, é uma história de massacres; de territórios, trabalhadores e povos imolados sacrificialmente no altar no progresso” (p. 256). Nesse contexto de exploração, as populações originárias da América Latina e povos africanos em diáspora serviram naquele período como força de trabalho para extração mineral, dentre outras demandas. Complementarmente, Aráoz (2020, p. 179) aponta que a mineração exploratória nas Américas “nasceu *de e com* o colonialismo”, situação que perdurou até o século XVIII.

Conforme Aráoz (2020), os massacres humanos e danos socioambientais permanecem ao longo dos anos motivados pela extração mineral, tanto por meio da materialização da violência física, quanto violências simbólicas, como por exemplo,

---

<sup>21</sup> De acordo com Scliar (2009, p. 84) a idade da Pedra, período marcado pelos primeiros utensílios usados pela sociedade humana. Remonta a 700.000 anos a idade das primeiras pedras lascadas utilizadas como instrumentos. Idade do Bronze: período de 3.000 a 1.200 anos antes de Cristo. O bronze é uma liga de cobre com estanho. Idade do Ferro: início em 1.200 antes de Cristo. No começo o ferro complementou o uso do bronze. Como seus depósitos são muito mais comuns, tornou-se acessível a muitos povos.

repressões aos trabalhadores e sindicatos que atuam neste setor da economia. Essa manutenção da exploração mineral continua presente na contemporaneidade “porque fornece suportes materiais e simbólicos de seus dispositivos institucionais mais específicos; é fonte e base dos dois principais recursos e formas de poder da ordem social moderna, colonial e capitalista: a guerra e as finanças; a riqueza e as armas [...]” (Ibidem, p. 178).

Mais adiante, desde a Revolução Industrial no século XVIII, diversos recursos minerais, como carvão mineral, petróleo e gás natural, passaram a ser utilizados em larga escala como fonte energética para o processo de transformação industrial. Dessa forma, o carvão foi o primeiro mineral que serviu de fonte energética na Inglaterra para atender a demanda do sistema capitalista (Ibidem).

Atualmente, distintos recursos minerais, dentre eles os energéticos e os metálicos abastecem a produção industrial e os meios de transporte pelo mundo globalizado. Instrumentos tecnológicos feitos com ligas de minerais passaram a ser utilizados na fabricação de computadores, celulares, armas bélicas, como por exemplo, o nióbio utilizado para confecção de aviões e foguetes espaciais (Scliar, 2009). Nas palavras de Araújo (2020, p. 188):

A frenética urbanização-industrialização das potências emergentes e o ressurgimento do gigante oriental provocam recordes na cotação de cobre, da bauxita, do ferro e de outros minerais básicos. A crise energética-climática e dos hidrocarbonetos dá origem a um novo tipo de ouro: não o negro, do petróleo, mas o branco, do lítio, promovido como “a energia do futuro”.

A essencialidade dos recursos minerais para os modos de vida da sociedade contemporânea se dá porque “a atividade mineradora é essencial para essa apropriação desigual por ser uma das bases produtivas da sociedade, é o início de qualquer cadeia global produtiva” (Trocare; Coelho, 2020, p. 32). Como por exemplo: “O ferro transformado em aço é a estrutura básica das cidades; o cobre, principal condutor elétrico do sistema de energia elétrica; as ligas leves feitas de alumínio ou de níquel abastecem as mais diversas indústrias [...]” (Ibidem, p. 32). Estes e outros recursos minerais<sup>22</sup> abastecem as demandas da indústria, da construção civil, da fabricação de insumos agrícolas, dentre outros setores econômicos. Além das cadeias de produção industrial, o

---

<sup>22</sup> Scliar (2009, p. 31) apresenta um quadro com algumas das principais substâncias minerais, suas propriedades e usos final.

mercado econômico é conduzido pelo ouro visto que “as reservas de valor dos bancos centrais são compostas por ouro (Ibidem, p. 32). De acordo com Aráoz (2020, p. 190), *magia do ouro*”.

Nesse movimento do ciclo de produção capitalista em nome do progresso, os países periféricos do Sul continuam na contemporaneidade sendo fornecedores de *commodities* por meio da “extração de recursos naturais e produção de matérias-primas em países colonizados e subdesenvolvidos” (Trocate; Coelho, 2020, p. 38), para alimentar as demandas dos países do Norte. Na cadeia de produção industrial, as mercadorias abastecem o desejo de consumo da população mundial, especialmente se tratando dos países desenvolvidos com maior capital econômico. Essa situação é denominada por Aráoz (2020) como a “geografia da extração” e a “geografia do uso e do consumo de minerais” (p. 208), de forma que historicamente países latino-americanos e africanos têm seus ecossistemas e populações exploradas. Essa “geografia da extração” se perpetua não só porque as jazidas<sup>23</sup> minerais não estão presentes em todos os lugares do planeta (Scliar, 2009), mas por diversas razões, como mão de obra barata (Trocate; Coelho, 2020) e por condicionantes políticos do Estado que flexibilizam as legislações ambientais (Milanez, 2017; Santos; Milanez, 2018; Aráoz, 2020; Laschefski, 2020). Quando as políticas governamentais tornam menos rígidas suas condicionantes para operacionalização das indústrias minerárias, os danos socioambientais são intensificados.

As atividades minerárias de larga escala<sup>24</sup> geram impactos nas etapas da cadeia produtiva, desde seus processos de extração, processamento, armazenamento, transporte e, transformação em bens para serem comercializados (Scliar, 2022), processos que resultam nas “marcas que as explorações minerais deixam nos territórios-corpos” (Aráoz, 2020, p. 227). Este debruça sobre distintos desastres ocorridos na indústria minerária no mundo, dentre rompimentos de barragens e diques de rejeitos minerários, assunto que será aprofundado na segunda seção deste texto; acidentes no transporte de insumos e substâncias tóxicas destinados ao abastecimento do setor mineral, dentre os exemplos

---

<sup>23</sup> “Nenhum país no mundo possui todos os bens minerais que utiliza” (Scliar; Cunha; Inácio, 2018, p. 28). Segundo Scliar (2022), a formação dos recursos minerais depende de propriedades físicas e químicas em determinadas formações geológicas que podem demorar milhões de anos para seus processos de composição se concretizarem.”

<sup>24</sup> A indústria minerária é denominada por Milanez (2017) como “mineração em larga escala”, Gudynas (2016, p. 26) *apud* Zhor (2018, p. 8-9) ao citar denomina como “neoextrativismo” ao explicar que se trata de: “um tipo particular de apropriação de recursos naturais caracterizado pelos altos e/ou intensivos volumes extraídos, os quais são geralmente direcionados para a exportação como bens primários, sem ou com limitado processamento industrial.

citados pelo autor estão acidentes com caminhões de explosivos no Peru em 2003 e, de nitrato de amônio, em 2007 no México. Em ambos os casos, as cargas explodiram e causaram mortes e ferimentos, além de contaminações nos recursos naturais. As “falhas nas tubulações” de infraestruturas de empreendimentos minerários são também causadoras de danos socioambientais como ressalta o autor. Desse modo, esses impactos socioambientais matam e adoecem fisicamente e psicologicamente as populações atingidas, alteram os modos de produção e vida, especialmente das populações camponesas que tiveram comprometimento na qualidade da água e solo utilizados na agropecuária e na pesca.

Ao trazer um olhar sobre os impactos socioambientais provocados pela mineração em larga escala no Brasil amparou-se nos escritos de Milanez (2017) sobre a complexibilidade e variedade dos impactos gerados por este setor econômico, os quais não se limitam ao local de extração no complexo minerário, mas em uma escala espacial/temporal que envolve as etapas da cadeia produtiva assim como menciona Scliar (2022). Para Milanez (2017), “Os impactos socioambientais da mineração não são simples, nem espacialmente limitados, muito menos temporalmente restritos. Na verdade, muitos deles são ecologicamente complexos, espacialmente amplos e, por serem irreversíveis, temporalmente permanentes” (p. 94). Logo, o autor afirma que a atividade minerária sempre causará impactos socioambientais:

As empresas mineradoras podem usar os melhores métodos de gestão ambiental (recirculação de água, máquinas e equipamentos eficientes, controle de material particulado e programa de recuperação de área degradada); mas quando se fecha a mina, a montanha não está mais lá. No lugar da serra ou do pico, existe um buraco. Assim é modificada toda a paisagem e, com ela, mudam o microclima, a fauna, a flora, a dinâmica hidrológica. A função ecológica que era exercida pela montanha é extinta. Esse impacto, da ausência do material retirado, é inerente à atividade mineral e não pode ser evitado por nenhuma tecnologia de gestão (Ibidem, p. 94).

Conforme aponta o autor, não há extração mineral que não cause impactos ambientais, que consequentemente afetam os modos de vida das populações que dependem dos recursos naturais. Trocate e Coelho (2020) denotam quem são as populações mais afetadas pelas atividades minerárias no Brasil: “indígenas, quilombolas, os ribeirinhos, geraizeiros, pescadores e outras populações tradicionais, além de vasta população urbana e rural que habita territórios na área de influência da mineração, e dos trabalhadores do próprio setor” (p. 67-68). Portanto, trata-se, em sua maioria, das

populações pertencentes à classe dos (das) trabalhadores (as) camponeses (as) e grupos minoritários economicamente “não representadas nas esferas decisórias e permanentemente invisibilizadas quando da realização desses grandes projetos” (Giffoni; Coelho; Maia, 2019, p. 25). Essas são, portanto, as principais populações afetadas tanto em função da localização dos empreendimentos minerários nos territórios onde vivem esses sujeitos, como por suas relações de trabalho estarem ligadas aos recursos naturais, como água e solo, que por vezes são contaminados pela mineração (Milanez, 2017; Araóz, 2020). No caso da água, o recurso é também utilizado no processo de extração, processamento e transporte. Conforme Milanez (2017, p. 96), no processamento “existe o elevado consumo de água; [...] há problemas associados à extração mineral em si, que pode levar ao rebaixamento do lençol freático<sup>25</sup> e ao comprometimento da recarga dos aquíferos”, há mineradoras como a Samarco, que utilizam essa substância no transporte por meio de minerodutos. Essas situações podem causar escassez hídrica, além de outros impactos ambientais nos territórios minerários.

Ademais, os impactos socioambientais na mineração estão intrinsecamente interligados às questões de ordem política que invisibilizam os danos impostos a esses sujeitos, em contradição com os interesses ligados ao poder dos grupos hegemônicos, como por exemplo, a atuação de empresas mineradoras na política por meio do “*lobby* das mineradoras no Congresso” (Trocate; Coelho, 2020, p. 70). Nessa perspectiva, Laschefski (2020, p. 104) afirma que “as mineradoras garantem as maiorias necessárias nas representações políticas para mudanças na regulação ambiental a seu favor.”. Situação que denota os interesses de determinados grupos acima dos interesses coletivos, em outras palavras, configura-se na contradição do papel de atuação do poder político que deveria privar para o bem-estar da sociedade.

Levando em consideração o contexto minerário brasileiro, apresenta-se para este trabalho, um breve histórico<sup>26</sup> sobre a atividade econômica que “no Brasil é regulamentada pelo Decreto lei n. 227/1967” (Trocate; Coelho, 2020, p. 59), cujas modificações na legislação vêm sendo feitas por meio do Marco Regulatório da

---

<sup>25</sup> Elaw (2010) *apud* Milanez (2017, p. 96) afirmam que “Não é incomum que, para a ampliação da extração mineral, as cavas vão além das águas subterrâneas. [...]. À medida que o lençol é rebaixado, diferentes impactos podem ser gerados como a diminuição no fluxo de água de rios, a perda da qualidade da água superficial ou subterrânea e a redução do volume de água em poços”

<sup>26</sup> Em Jeber e Profeta (S/D) é possível encontrar de forma, mais aprofundada o histórico da mineração, especialmente em Minas Gerais.

Mineração desde a década de 1960 (Brasil, Código de Minas, 1967). Dentre as alterações, a Agência Nacional de Mineração – ANM –, órgão regulatório vinculado ao Ministério de Estado de Minas e Energia, substituiu em 2017 o Departamento Nacional de Produção Mineral – DNPM – criado em 1934 (Brasil, ANM, S/D; Wanderley, 2018). A ANM é responsável por determinações na legislação sobre pesquisas de lavras, extração, produção, fiscalização, aplicação de multas, dentre outras atribuições citadas no Dicionário Crítico da Mineração (Wanderley, 2018, p. 23-24).

É relevante destacar que “Desde o ciclo do ouro, a mineração é um dos principais setores da economia brasileira, tornando o Brasil um dos países com maior extração mineral do mundo” (Trocate; Coelho, 2020, p. 57), assim, desde o período colonial com maior pujança econômica no século XVIII ao ciclo do minério de ferro iniciado no século XIX denominado pelos autores como “superciclo das *commodities*” (Ibidem, p. 59) o país tem altos e baixos entre a decadência e o ressurgimento de novos ciclos, os quais alteram o tipo de mineral extraído em função, sobretudo, da exaustão das minas (Scliar, 2009) por se tratar de recursos naturais não renováveis, mas também por novas reconfigurações econômicas, sociais e tecnológicas que surgem no mercado mundial e incidem sobre novas utilizações dos recursos minerais.

O estado de Minas Gerais apresenta em seu subsolo uma formação geológica com uma diversidade de minerais, dentre eles o ouro, à vista disso, Mariana e Ouro Preto são alguns dos territórios do Quadrilátero Ferrífero que guardam em sua história a formação das primeiras vilas no início do século XVII. Em 1711, a coroa portuguesa concede, de forma oficial, a criação das duas primeiras vilas de Minas Gerais – atual Mariana, Vila do Ribeirão do Carmo e Ouro Preto, Vila Rica – (Oliveira, 1987). Rezende (2016) menciona a chegada dos bandeirantes e a coroa portuguesa na busca pelo ouro no interior de Minas Gerais: “Mineração, faz toda a honra ao seu nome. A chegada de aventureiros, grupos organizados e membros da corte portuguesa no Brasil a procura de ouro no estado, começou nos primórdios do século XVII” (p. 376).

As vilas mineiras se tornaram áreas urbanas com elevada densidade demográfica para aquele período do século XVII, com a presença de trabalhadores escravizados de origem africana, membros da coroa portuguesa e da igreja católica, artistas, intelectuais, dentre outros que ergueram casarões, igrejas barrocas, ruas, pontes, chafarizes e um modo de vida ligado à mineração (Oliveira, 1987; Trocate; Coelho, 2020), que se apresentam presentes na arquitetura e registros documentais, nas cidades históricas tombadas como

patrimônios históricos. Mariana e Ouro Preto<sup>27</sup> são dois dos 50 municípios com maior representatividade na mineração de ferro no Brasil (D’Andrea; Wanderley, 2023), esse dado comprova a citação de Trocate e Coelho (2020) sobre as transições dos ciclos econômicos do ouro e ferro. A Figura 6 mostra dois monumentos contemporâneos recentemente instalados nas entradas dessas duas cidades, em Mariana, um monumento de um homem com uma bateia representa o ciclo do ouro (Foto A), em Ouro Preto, uma rocha de 120 toneladas erguida<sup>28</sup> representa o ciclo do minério de Ferro (Foto B). Apreendeu-se que esses monumentos representam a imponência dos ciclos econômicos da mineração, mas também uma questão política feita pelos prefeitos que efetivaram a instalação dos monumentos, e, um aspecto simbólico e identitário no imaginário dos mineiros (Coelho, 2023). O pronunciamento do prefeito de Ouro Preto, Ângelo Oswaldo, sobre a inauguração do monumento evidencia esses três elementos: econômico, político e identitário: “Nós precisávamos monumentalizar esse acesso com uma obra de arte contemporânea. É uma síntese da nossa própria essência, feita com aço, minério de ferro e uma pedra do reino mineral para saudar o Itacolomi” (O Espeto, 2023b).

**Figura 6- Monumentos sobre mineração em Mariana e Ouro Preto**



Fonte: fotos A e B (a autora, 2023).

Coelho (2011) relata que ocorreu no século XVIII, com o fim do ciclo do ouro, uma transição econômica com interesse da coroa portuguesa em diversificar a economia por meio da agropecuária, porém, o interesse na mineração permanecia, dessa forma, havia um “desejo em estimular a mineração e a manufatura de ferro, especialmente em Minas e São Paulo” (p. 23). No início do século XIX, em 1854, funcionavam 84 oficinas

<sup>27</sup> Municípios localizados a 12 quilômetros de distância.

<sup>28</sup> Monumento em comemoração aos 120 anos da Gerdau, foi financiado pela indústria siderúrgica de ferro (Jornal O Espeto, 2023b).

de fundição de ferro de forma manufaturada entre Ouro Preto a Itabira, em Minas Gerais (Ibidem).

Conforme Coelho (2011), após a Independência do Brasil com a chegada de empresas inglesas houve a implementação da retirada de ouro em minas iniciou-se a partir de 1830 a extração de ouro em várias minas subterrâneas<sup>29</sup> de Minas Gerais, como ocorreu em Nova Lima. Além das minas subterrâneas de ouro, passaram a funcionar no Brasil fábricas de ferro com tecnologia estrangeira, a primeira delas instalada no Brasil foi montada em 1811 no município de Congonhas, MG, por um engenheiro alemão, a segunda, em Morro do Pilar (MG) em 1814 e, a terceira, em Ipanema (SP). Em 1821, havia mais de 30 pequenas fábricas de ferro em Minas Gerais.

Mais adiante, no século XX, o presidente do Brasil Getúlio Vargas fez movimentos políticos que marcaram a história da mineração brasileira, foram empreendidos esforços para implementar políticas de valorização da indústria nacional de siderurgias com incentivo à transformação dos minerais ferruginosos, como o minério de ferro, existentes no país (Scliar, 2009). Nesse sentido, Scliar (1996) *apud* D’Andrea e Wanderley (2023, p. 23) indica que “Com a Constituição de 1934, o governo de Getúlio Vargas centraliza no Estado o regime de exploração mineral, instituindo a propriedade do subsolo distinta da do solo.”. Portanto, qualquer recurso mineral no subsolo brasileiro passa a pertencer ao país, assim, “somente empresas brasileiras poderiam atuar na exploração de minério” (Coelho, 2011, p. 76). Esse movimento nacionalista se dá em função da aproximação e apropriação de empresas estrangeiras na extração de recursos minerários em territórios brasileiros.

Em continuidade ao movimento nacionalista, foi implementada a política nacional mineral por Getúlio Vargas ao criar em 1941 empresas estatais ligadas à mineração, a Companhia Vale do Rio Doce – CVRD – e a CSN (D’Andrea; Wanderley, 2023). De acordo com os escritos de Coelho (2011), a instalação da CVRD em Itabira, MG, deu-se no período da 2ª Guerra Mundial em um acordo com os Estados Unidos<sup>30</sup>, quando este país fez um empréstimo para instalação da mineradora e investimentos na estrutura da Estrada de Ferro Vitória-Minas, infraestrutura necessária para escoar o minério de ferro de Itabira ao porto no litoral do Espírito Santo, às margens do Rio Doce.

---

<sup>29</sup> Técnica que sucedeu a decadência do ouro de aluvião nos rios de Minas Gerais no século XVIII.

<sup>30</sup> Após uma longa disputa política que revogou um contrato com a empresa inglesa “Itabira Iron Ore Co.” (Coelho, 2011).

A produção mineral de ferro passou a ser a principal *commoditie* brasileira no século XXI, em sua maioria exportada para a China. A título de exemplo, é possível citar os escritos de Coelho *et al.* (2023) sobre os 50 municípios maiores produtores de minério de ferro no Brasil, os quais exportaram em 2020 a quantidade de 247.919.575 toneladas deste mineral. Machado (2023) diz que o minério de ferro representa 29% das exportações em Minas Gerais.

Trocate e Coelho (2020) apontam que o Brasil privilegia a exportação de matéria-prima mineral em contramão à produção da indústria nacional. As vantagens em exportar *commodities* minerais são delineadas pelas altas dos preços dos recursos diante do interesse e aquecimento econômico do mercado global, porém, há de ressaltar os aspectos ligados à política nacional por meio de legislações que desfavorecem ganhos para o país, os estados e os municípios mineradores. Como por exemplo, a criação da lei Kandir em 1996, a qual consiste na isenção do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS – de produtos primários e manufaturados que são exportados, como as *commodities* agrícolas e minerais. Nesse sentido, “boa parte dos produtos da atividade mineradora no Brasil é exportada, as empresas se beneficiam da Lei Complementar n. 87, de setembro de 1996 [...]” (Trocate, Coelho, 2020; p. 61). Contudo, Scliar (2009) remete à configuração da exportação mineral que não é recente, “A política mineral dos governos brasileiros desde o Período Colonial sempre privilegiou o comércio internacional” (p. 35). Isso indica que, historicamente no Brasil os recursos minerais e ecológicos são levados para o exterior, porém, os lucros, em sua maioria, não ficam no país e sim com os acionistas e investidores externos; já os impactos ambientais são evidenciados pelas populações<sup>31</sup> em âmbito local nos territórios minerários, situação denominada como “Racismo ambiental” por Gonçalves, Pinto e Wanderley (2016).

Nesse aspecto, cabe mencionar o contexto dos *royalties* efetuados pela mineração em MG, que segundo Machado (2023) “são insignificantes no estado” em relação a outros setores econômicos. De acordo com o pesquisador<sup>32</sup>, em 2019, a participação da indústria extrativa mineral correspondeu a 4,5% do PIB do estado de MG, já a indústria de transformação 14,4% no mesmo ano, ou seja, quase 10% a mais nas indústrias que transformam matérias-primas em bens de produção nacional, nesta última opção

---

<sup>31</sup> De acordo com Gonçalves, Pinto e Wanderley (2016) são, especialmente, as populações com menor poder econômico, negros, camponeses, ribeirinhos, indígenas e outros grupos de populações tradicionais que mais sofrem os impactos socioambientais provocados pela mineração.

<sup>32</sup> Machado é pesquisador do Instituto Latino-Americano de Estudos Socioeconômicos – ILAESE.

considera-se, por exemplo, a indústria automobilística que utilizam recursos minerais na produção, isso significa que esse tipo de indústria amplia os ganhos para o país, quanto a arrecadação fiscal e a geração de empregos. Machado (2023) afirma que em 2020 a arrecadação da CFEM correspondeu a 0,32% da receita total de MG, ou seja, menos de 1%.

Por outro lado, há de se considerar que a CFEM tem uma representatividade na arrecadação de municípios minerários, como em Mariana. “Segundo o Portal da Transparência de Mariana, a CFEM representou cerca de 13,95 % do orçamento total de Mariana em 2020 e 20,40% do orçamento total em 2021” (Amorim; Análio, 2022). O correspondente a “um total de R\$ 63.080.963,50” em 2020 e “R\$ 98.576.267,43” em 2021 (Ibidem). Nota-se que esses valores de arrecadação da CFEM não são fixos, sofrem oscilações de acordo com as condições do mercado econômico global. Da mesma forma, a distribuição dos recursos varia ano a ano, como expõem Amorim e Análio (2022) acerca da distribuição da CFEM nos setores da prefeitura municipal de Mariana, os quais apresentam variações em seu percentual na saúde, educação, cultura, lazer, segurança pública, para citar alguns. Nesse sentido, Milanez (2022) *apud* Amorim e Análio (2022) diz que “é preciso realizar planejamentos que tornem os recursos da CFEM uma renda a longo prazo para os municípios que são explorados pelas empresas mineradoras”. Isso significa maior compromisso e responsabilidade social no direcionamento dos recursos da CFEM e maior clareza nos gastos das verbas pelas prefeituras dos municípios minerários<sup>33</sup> e esferas governamentais (Coelho, 2023; Machado, 2023)

Portanto, é preciso um planejamento político nos municípios minerários sobre alternativas econômicas que não se restringem apenas à mineração, como apresentado na epígrafe desta seção “minério não dá duas safras”, isto é, os minerais são recursos não renováveis, serão escassos no futuro.

Ademais, apresenta-se para reflexão acerca da mineração, outra problematização apresentada por Freitas (2021), no que tange a precarização laboral. Segundo ela, a classe dos trabalhadores da mineração, habitualmente, atua em turnos, e recebem baixos salários em relação às riquezas produzidas nas minas. Os trabalhadores que atuam neste setor estão vinculados, em sua maioria, às empresas terceirizadas. Em condições de

---

<sup>33</sup> Representantes das prefeituras de Mariana, Ouro Preto e Congonhas foram convidados e não compareceram na mesa intitulada “Minério Dependência e a Compensação Financeira pela Exploração Mineral (CFEM) no Quadrilátero Ferrífero”, evento organizado pela FLAMa em 6/11/2023, em Mariana.

“superexploração” da força de trabalho, redução dos direitos trabalhistas e aumento da lucratividade das empresas (Bertollo, 2017).

Diante do exposto, viu-se que as atividades minerárias são indispensáveis para manter os modos de vida da sociedade contemporânea, mas, embora esses minerais sejam necessários, é imprescindível tecer reflexões de forma crítica sobre os impactos socioambientais decorrentes da extração mineral. Dessa forma, pode-se citar algumas das questões que vêm sendo feitas por coletivos da sociedade civil e pesquisadores que debatem a temática da mineração: repensar o atual modelo de mineração<sup>34</sup>, com participação popular, como defende o Movimento pela Soberania Popular na Mineração – MAM –; da mesma forma, este movimento social discute a soberania popular da mineração, isso implica em rever aspectos ligados à exportação mineral, de forma que se privilegie a ampliação da cadeia produtiva industrial em território nacional, com maior equidade na distribuição das riquezas oriundas da reserva mineral do país; reestruturar as legislações de regulamentação da atividade mineral, especialmente em territórios ecologicamente sensíveis com interesses minerários como os ecossistemas ferruginosos com rica biodiversidade (Instituto Prístino, 2022), além dos territórios tradicionais de populações quilombolas e indígenas (Bressane, 2016); aprimorar as técnicas de extração, produção e logística para que os processos de produção minerária sejam feitos de forma segura e responsável, isso é, rever o *modus operandi* da mineração no Brasil; não menos importante, é preciso problematizar a condição salarial e laboral dos trabalhadores que atuam neste setor (Freitas, 2021).

Essas reflexões sobre o atual modelo de mineração estão em voga, especialmente após o RBF (Trocate, Coelho, 2020), cujos danos socioambientais desvelaram a mineração predatória historicamente praticada no Brasil, embora já existissem literaturas críticas sobre os danos socioambientais da mineração (Milanez, 2011; Viana, 2012; Zhouri, 2014) cujos autores vinham estudando a temática, além de críticas de movimentos sociais e coletivos, mas é fato que após o RBF e o recorrente rompimento em Brumadinho, ocorreram provocações para os campos interdisciplinares (Costa; Knop; Felipe, 2021). Na seção seguinte deste capítulo, esse assunto será aprofundado.

---

<sup>34</sup> De acordo com Costa (2023), para implementar um “Novo modelo de mineração necessita estratégias socioambientais”.

## 2.2 O Rompimento da Barragem de Fundão – RBF –: desafios e possibilidades dos processos reparatórios e compensatórios

Aborda-se nesta seção a temática do RBF, embora se tenha tratado em escritos anteriores (Hunzicker, 2019, 2022a), Carneiro (2023) lembra que “não podemos nos cansar de falarmos do rompimento”. As afetações estão em curso em uma escala de tempo-espço, ou seja, após oito anos completados em 5 de novembro de 2023, os ecossistemas e pessoas atingidas ao longo da Bacia do Rio Doce permanecem vivenciando distintos desafios, além disso, há um prolongado tempo de espera pelos processos que envolvem as ações indenizatórias, reparatórias e compensatórias<sup>35</sup>.

Antes de tudo, suscitam-se algumas indagações que têm sido refletidas não só nas instâncias científicas/educacionais, mas nas esferas governamental e sociedade civil: por que as barragens rompem? Quais são as consequências no pós-rompimento, em médio e longo prazo? O que pode ser feito para remediar, reparar, compensar e mitigar os danos socioambientais do RBF? O que pode ser feito para evitar novos rompimentos de barragens? Como a educação pode problematizar os efeitos socioambientais da mineração? Como a educação pode protagonizar o debate sobre ações reparatórias e compensatórias? Não há uma única resposta para essas questões, tanto por envolver distintas dimensões dos danos, quanto por tratar de pontos complexos que requerem esforços de distintos atores e especialistas, além disso, em alguns dos danos é necessário maior tempo para solução, e em outros casos, há danos ambientais e humanos que são irreversíveis e não há solução no âmbito reparatório, por isso precisam de medidas compensatórias. Nesse sentido, o TTAC (2016) indica a necessidade dos programas:

REPARATÓRIOS: compreendem medidas e ações de cunho reparatório que têm por objetivo mitigar, remediar e/ou reparar impactos socioambientais e socioeconômicos advindos do EVENTO [RBF]. [...] COMPENSATÓRIOS: compreendem medidas e ações que visam a compensar impactos não mitigáveis ou não reparáveis advindos do EVENTO, por meio da melhoria das condições socioambientais e socioeconômicas das áreas impactadas, cuja

---

<sup>35</sup> Está em discussão na esfera governamental, no âmbito jurídico e político, medidas para repactuação do RBF. A qual consiste em realizar um novo acordo com as empresas acionistas (Samarco, Vale e BHP Billiton) para destinação dos recursos financeiros aos estados de MG e ES e seus municípios, os quais ficarão responsáveis pela reparação dos danos do rompimento sem a intervenção da Fundação Renova (Cáritas, 2024). A sociedade civil, por meio dos movimentos sociais e Assessorias Técnicas Independentes, especialmente o MAB, têm defendido a participação dos (as) atingidos (as) nestas tomadas de decisões.

reparação não seja possível ou viável, nos termos dos PROGRAMAS (TTAC, 2016, p. 11).

À luz disso, Alier (2012) problematiza que há impactos ambientais cuja reparação monetária não é capaz de devolver recursos que a natureza forneceu de forma gratuita.

Outro elemento que remete à motivação do RBF tratada neste texto, diz respeito um modo de minerar depredatório que vem historicamente buscando a obtenção de lucro acima da segurança e bem-estar social e ambiental, como ressalta Corrêa, 2018, p. 272 *apud* Seferian, 2022, p. 71: “Um rompimento de uma barragem com destruição natural e humana incalculável não é um evento inesperado ou uma consequência indesejada. Na verdade, é parte constitutiva do processo de produção de minérios em sua forma atual”. O relatório da força tarefa do MPF (2016) evidencia que a barragem de Fundão colapsou em 5 de novembro de 2015, porém, ela vinha apresentando falhas estruturais desde a sua construção, concluída em 2008. Ademais, o RBF não é um caso isolado na área de mineração em MG, no Brasil e no mundo, como se observa nos Quadros 2 e 3.

#### **Quadro 2- Rompimentos de barragens e estruturas de mineração no mundo**

| <b>Ano</b> | <b>Localização:<br/>País</b> | <b>Mineradora/Mina</b>              | <b>Principais danos socioambientais</b>                                                                                                                                                                                                                        |
|------------|------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1965       | Chile                        | Mina El Soldado                     | Rompimento de uma barragem após terremoto, liberou 10 milhões de metros cúbicos de rejeitos de minerais e lama tóxica. Foram resgatados 350 corpos de agricultores e mineiros, mas muitas outras vítimas ficaram soterradas sobre os escombros em El Cobre.    |
| 1996       | Peru                         | Mina de Otapara                     | Ruptura de barragem desativada, os rejeitos contaminaram o rio Acari. Povoados dos Vales de Arequipa foram afetados na agricultura e pecuária por ficarem sem água.                                                                                            |
| 1997       | Chile                        | O nome da mineradora não foi citado | Após um terremoto, várias barragens sofreram rupturas parciais e criaram inundações que afetaram fazendas, cultivos e moradias de vários povoados. Os rios da Bacia do Elqui foram contaminados e até hoje têm elevados níveis de metais pesados e sulfurosos. |
| 1998       | Espanha                      | Mina Aznalcóllar                    | 5,5 milhões de metros cúbicos de água ácida com metais pesados vazaram de uma barragem. Contaminaram o rio Agrio, terras utilizadas na agropecuária e mataram animais.                                                                                         |
| 1998       | País de Gales                | Conselho Nacional do Carvão         | Desmoronamento de pilha de estéril de rejeitos de carvão mineral que soterrou casas da Vila de Aberfan e atingiu uma escola onde morreram 116 crianças e 28 adultos.                                                                                           |

|             |           |                                            |                                                                                                                                                                                                                                |
|-------------|-----------|--------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2000        | Argentina | Codelco                                    | 5,2 mil metros cúbicos de rejeitos que contaminaram águas e solos e provocaram mortes em El Maitén.                                                                                                                            |
| 2000        | Romênia   | Mina Aurul                                 | Rompimento de uma barragem que vazou 100 mil metros cúbicos de substâncias com metais pesados, como cianureto. Contaminou o rio Lapus e outros cinco rios de países europeus. Mais de 2,5 milhões de pessoas ficaram sem água. |
| 2000        | Indonésia | Mina Grasberg                              | Estrutura da mina de ouro desabou e causou danos ambientais em um lado, além da morte de quatro pessoas.                                                                                                                       |
| 2003        | Chile     | Mina Cerro Negro                           | Dique da mina Cerro Negro sofreu uma ruptura grave, ocasionando o derramamento de 50 mil toneladas de lodo tóxico, que contaminou os cursos d'água da região agrária de Guayacán.                                              |
| 2006 e 2011 | Gana      | Os nomes das mineradoras não foram citados | Rompimentos de barragens de mineração.                                                                                                                                                                                         |
| 2007        | Filipinas | Toronto Ventures                           | Barragem de rejeitos de ouro rompeu e causou a mortalidade de peixes no rio Siocon, além da intoxicação das pessoas com cianeto.                                                                                               |
| 2009        | Tanzânia  | Mina North Mara                            | Uma barragem rompeu, matou 20 pessoas e contaminou o rio Thigithe.                                                                                                                                                             |

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Aráoz (2020, p. 218-221)

Chama a atenção no Quadro 2 que a maioria dos casos de rompimentos de estruturas minerárias ocorreram em países latino-americanos, situação que reforça os aspectos apontados por Aráoz (2020) ao afirmar sobre as fragilidades na fiscalização dos órgãos regulatórios em consonância com a regulação das legislações ambientais dos países onde são situados os empreendimentos, além dos desafios no âmbito das decisões judiciais que se arrastam de forma prolongada para julgar as empresas causadoras dos danos, materializando a impunidade e a reincidência. Dos desastres apontados pelo autor, releva-se o rompimento da pilha de estéril de rejeitos de carvão mineral no País de Gales em 1998, que atingiu uma escola<sup>36</sup> e matou 144 pessoas, dentre alunos, professores e funcionários. Situação que remete ao objeto de estudo, a EMBR atingida pela barragem de Fundão.

No contexto brasileiro, Milanez (2017); Santos e Wanderley (2016) lembram de que apenas no estado de Minas Gerais outros sete desastres socioambientais envolvendo barragens de mineração ocorreram entre os anos de 1986 e 2014, ver Quadro 3.

<sup>36</sup> A série exibida no Netflix, *The Crown*, terceiro episódio da terceira temporada, retrata a escola atingida.

**Quadro 3- Rompimentos de barragens e estruturas de mineração em Minas Gerais**

| Ano  | Localização | Mineradora           | Principais danos socioambientais                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|------|-------------|----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1986 | Itabirito   | Grupo Itaminas       | Rompimento de barragem que causou a morte de sete pessoas.                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 2001 | Nova Lima   | Mineração Rio Verde  | Rompimento de barragem que provocou assoreamento de 6,4 km do Córrego Taquaras e a morte de cinco pessoas.                                                                                                                                                                                                 |
| 2006 | Miraí       | Rio Pomba Cataguases | Vazamento de 1.200.000 de m <sup>3</sup> de rejeitos que contaminou córregos, resultou na mortandade de peixes e interrompeu o fornecimento de água.                                                                                                                                                       |
| 2007 | Miraí       | Rio Pomba Cataguases | Rompimento de barragem com 2.280.000 de m <sup>3</sup> de material que inundou as cidades de Miraí e Muriaé e desalojou mais de 4.000 pessoas.                                                                                                                                                             |
| 2008 | Congonhas   | CSN                  | Rompimento da estrutura que ligava o vertedouro à represa da Mina Casa de Pedra, que provocou aumento do volume do Rio Maranhão e desalojou 40 famílias.                                                                                                                                                   |
| 2008 | -----       | Itabira              | Rompimento de barragem com vazamento de rejeito químico de mineração de ouro.                                                                                                                                                                                                                              |
| 2014 | Herculano   | Itabirito            | Rompimento de barragem que resultou na morte de três pessoas e feriu uma.                                                                                                                                                                                                                                  |
| 2015 | Samarco     | Mariana              | RBF: com 54 milhões m <sup>3</sup> de rejeitos de minério de ferro que causaram 19 mortes, desalojaram mais de 600 famílias em Mariana e Barra Longa, interromperam o abastecimento de água em várias cidades e alcançaram o mar no Espírito Santo, com efeitos sobre a fauna e a flora fluvial e marinha. |

Fonte: adaptado de Santos e Wanderley (2016, p. 90)

O Quadro 3 mostra que a maioria dos rompimentos ocorreram na região do Quadrilátero Ferrífero, onde há maior concentração de estruturas de barragens no Brasil (Santos; Wanderley, 2016). Além dos dados expostos no Quadro 3, é necessário acrescentar que o reincidente rompimento da barragem B1 da Vale, composta por rejeitos de minério de ferro, na mina Córrego do Feijão, em Brumadinho, ocorrido em 25 de janeiro de 2019, o qual causou danos socioambientais na bacia do Rio Paraopeba e a morte de 272 pessoas. Em 2021, ocorreu o rompimento de uma barragem de rejeitos de ouro no município de Godofredo Viana, no Maranhão, pertencente ao grupo Equinox Gold. Dentre os danos socioambientais à população do distrito de Aurizona, ocorreu a contaminação dos cursos hídricos e da mata (Castro, 2022).

Destaque-se que, tanto a barragem de Fundão, quanto a barragem B1, foram construídas com a mesma técnica "à montante" e o rompimento da B1 ocorreu com um

intervalo de menos de quatro anos do RBF. Santos e Wanderley (2016) indicam que os rompimentos de barragens

estão associados às condições geológicas dos depósitos atuais e às tecnologias de baixo custo utilizadas no processo de extração e beneficiamento primário. A exaustão de minas com teores de minérios mais elevados vem levando as mineradoras a expandirem sua exploração sobre depósitos com teores menores, possibilitada pelo desenvolvimento de tecnologias de moagem e concentração (CHAMBERS; BOWKER, 2015). Com isso, as minas estão progressivamente maiores e mais profundas. Deste modo, ocorre a geração de maior volume de rejeito, cuja opção para tal tem sido principalmente a disposição desses em barragens. [...] O aumento tem sido não só no número, mas também no tamanho das barragens, cada vez maior (p. 91).

Os apontamentos de Santos e Wanderley (2016) remetem ao que ressaltam Losekann (2018) e os movimentos sociais sobre não se tratar de acidente em relação ao RBF, são escolhas de técnicas as quais evidenciam a irresponsabilidade alinhada pela busca de maiores lucratividades. Para ilustrar, cita-se a barragem de Fundão, cuja estrutura tinha aproximadamente 898 metros de altura de rejeitos e um volume de aproximadamente 55 milhões de metros cúbicos de rejeitos (IBAMA, 2015), tal como mencionado pelos autores acerca do alteamento das barragens com maior concentração de rejeitos a cada dia. Nesse sentido, Zhouri *et al.* (2016) consideram como “desastre tecnológico” ao afirmar que é um: “desastre atribuído em parte ou no todo a uma intenção humana, erro, negligência, ou envolvendo uma falha de um sistema humano, resultando em danos (ou ferimentos) significativos ou mortes” (p. 37).

Segundo Milanez (2017), “As consequências desses rompimentos para os recursos hídricos são as mais diversas: contaminação dos rios por metais, assoreamento, elevada mortalidade de peixes, destruição de mata ciliar e interrupção de sistemas de abastecimento públicos.”, além de outros impactos socioambientais como apontam os relatórios do Ibama (2015), Minas Gerais (MG, 2016) e Ministério Público Federal (Brasil, MPF, 2016) e os escritos de Zonta e Trocate (2016); Freitas, Silva, Menezes (2016), Zhouri (2018), Pinheiro *et al.* (2019), Espindola, Nodari e Santos (2019).

Os elementos expostos nesta seção têm sido amplamente discutidos no campo acadêmico interdisciplinar, que em seu cerne, as pesquisas fazem investigações na busca por respostas que possam solucionar ou minimizar situações como as relacionadas aos rompimentos de barragens.

A temática do RBF relaciona-se ao contexto em que se inserem o objeto e os sujeitos de pesquisa, os quais passaram e passam por desafios, como mudanças de

endereços da EMBR, na rotina escolar e alterações nas formas de pensar, sentir e agir diante das afetações experienciadas e associadas ao pós-rompimento. À vista disso, neste trabalho apresenta-se o olhar desta autora sobre os efeitos do RBF na perspectiva da Educação. Debruça-se a seguir nas discussões acerca de pesquisas e ações que vêm sendo realizadas na área educacional a partir dos processos reparatórios e compensatórios desenvolvidos no contexto do rompimento.

Conforme Mayorga e Oliveira (2019), o RBF tem mobilizado as universidades, principalmente as públicas, cujas premissas estão voltadas para o tripé – ensino, pesquisa e extensão – com ações *nos*, *sobre* e *com* os sujeitos e ecossistemas atingidos, para assim, desenvolver projetos de pesquisa e extensão, além de produções acadêmicas de forma interdisciplinar em várias frentes de atuação: “Questões relacionadas ao meio ambiente, moradia, trabalho, saúde, educação, cultura, lazer e muitas outras exigem tempo para elaboração, reflexão e reconstrução.” (Mayorga; Oliveira, 2019, p. 200). Além disso, as autoras afirmam que

as universidades também estão presentes na elaboração de diagnósticos sociais e ambientais, no apoio às ações dos Ministérios Públicos Estadual e Federal, na realização de ações de intervenção psicossocial, na colaboração com a organização social e política dos atingidos, na produção de conhecimento que contribua para a resolução dos problemas concretos que o rompimento da barragem gerou (Ibidem, p. 200-201).

Nessa perspectiva, as ações e parcerias têm se constituído com a participação de pesquisadores (as), grupos de pesquisas, agências de fomentos de pesquisas; e, em alguns casos, com instituições ligadas à reparação ou acompanhamento do RBF, como: MPF, MPMG e Ministério Público do Espírito Santo, ATIs, Fundação Renova, responsável pela execução de 42 programas ligados aos danos socioambientais e socioeconômicos, firmados no TTAC (2016). Por outro lado, Milanez *et al.* (2018), Carneiro e Souza (2020) e Carneiro (2023) tecem críticas quanto às parcerias estabelecidas com determinados segmentos ligados à reparação e/ou com empresas mineradoras que buscam nas universidades públicas um caminho para legitimar suas ações que são pautadas na lógica capitalista, além de outros pontos defendidos por Milanez *et al.* (2018, p. 138):

Uma questão que também se coloca como desafiadora no contexto da realização de uma pesquisa crítica sobre o rompimento da barragem de Fundão é a captura acadêmica por parte das empresas mineradoras. [...] o financiamento direto da pesquisa pela parte interessada pode gerar sérios conflitos de interesse em relação ao desenvolvimento da pesquisa. Além disso,

como convênios firmados entre empresas privada e universidades públicas podem incluir cláusulas de confidencialidade, há o risco de resultados produzidos por cientistas em universidades públicas não serem colocados à disposição da população.

Assim, os autores defendem a autonomia na produção de conhecimento pautada na problematização dos danos socioambientais provocados pelas mineradoras e pelo RBF. Isso porque há controvérsias científicas (Carneiro; Souza, 2020), por exemplo, há pesquisas que apontam a possibilidade do consumo da água do Rio Doce e outros pesquisadores que publicam resultados desfavoráveis à qualidade da água. Ressalte-se que é preciso averiguar as metodologias utilizadas na pesquisa, local e data de coleta de amostras, dentre outros fatores, isso porque Carneiro e Souza (2020) alertam sobre as disputas de narrativas, conceitos e metodologias, assim elas apontam: “Ciência para quem?” (p. 165). Cabe salientar que a produção científica em universidades públicas passa por Comitês de Ética na Pesquisa antes de ser iniciada, isso demonstra o rigor científico.

Costa, Knop e Felipe (2021) evidenciam no estado da arte pesquisas realizadas em várias áreas do conhecimento científico nos contextos dos rompimentos das barragens de Fundão e B1 em Brumadinho. De acordo com os autores, a maioria dos trabalhos foram realizados na UFOP e UFMG, especialmente por essas duas universidades estarem situadas nas proximidades das duas barragens, o que facilita ações de intervenção *in loco* Oliveira e Ferreira (2020, p. 808), ao realizarem o “estado do conhecimento” sobre as produções e publicações científicas do RBF no campo da educação constataram: “A escassez de estudos provenientes de programas de pós-graduação em Educação ou com foco na instituição escolar [...] indica a falta de preocupação e atenção que os(as) pesquisadores(as) dão à temática e mostra que alguns temas são quase totalmente silenciados.”. O estado do conhecimento levantado por Oliveira e Ferreira (2020) ocorreu de 2016 a 2019. No levantamento bibliográfico feito por Farury *et al.* (2019) sobre publicações de trabalhos acerca do RBF, com o recorte temporal de 05/11/2015 até 15/02/2019, foi ratificada a interdisciplinaridade de trabalhos acadêmicos, porém foi constatado que há menor número de estudos específicos na área da educação.

Embora Farury *et al.* (2019) e Oliveira e Ferreira (2020) apontem um silenciamento na área da educação acerca das produções sobre o RBF nos períodos indicados, destacam-se os trabalhos e projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos no

Grupo de Estudos em Educação, Mineração e Meio Ambiente – GEMA –, por meio da síntese no Quadro 4.

**Quadro 4- Projetos de pesquisa e extensão<sup>37</sup>, dissertações e teses desenvolvidos no GEMA**

| <b>Títulos</b>                                                                                                                                | <b>Autoras(es)</b>                                                                                                                                                                          | <b>Origem dos projetos/ financiamentos</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | <b>Ano</b> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Escola da Terra: formação continuada de educadores do campo                                                                                   | Coordenação da Profa. Dra. Maria Isabel Antunes-Rocha (UFMG). Na terceira edição, realizada em 2019, contou com a participação de professores (as) de municípios atingidos pelo rompimento. | Projeto de extensão: Curso oferecido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (NEPECampo) – FaE/UFMG. Teve o financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Ministério da Educação (MEC).                                                                                                                  | 2019       |
| Impactos do rompimento da barragem do Fundão na identidade das escolas do campo: um estudo na perspectiva das Representações Sociais.         | Coordenação geral da Profa. Dra. Maria Isabel Antunes-Rocha.                                                                                                                                | Projeto de Pesquisa, contou com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de Minas Gerais (Fapemig), edital 04/2016, tecnologias para a recuperação da Bacia do Rio Doce, linha Tecnologias Sociais.                                                                                                                             | 2016- 2020 |
| Educação em tempos de pandemia: construindo caminhos para a escolarização básica na região da Bacia do Rio Doce – MG.                         | Coordenação geral da Profa. Dra. Maria Isabel Antunes-Rocha.                                                                                                                                | Projeto de Extensão vinculado ao “Programa Participa UFMG – Mariana/Rio Doce, enfrentamento à pandemia da COVID-19”. Contou com o apoio do Ministério Público do Trabalho (MPT) – Procuradoria Regional do Trabalho da 3ª Região.                                                                                                                 | 2021       |
| Desafios para os trabalhadores na Educação e na Mineração em tempos de pandemia: vigilância ativa e participativa nos territórios minerários. | Coordenação geral da Profa. Dra. Jandira Maciel Silva, professora adjunta da Faculdade de Medicina da UFMG.                                                                                 | Projeto de extensão em interface com pesquisa, vinculado ao edital n. 01/2020: “Fomento a Projetos Interinstitucionais de Extensão em Interface com a Pesquisa para Promoção dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e Enfrentamento à Pandemia da COVID-19”. Contou com apoio do MPT, Procuradoria Regional do Trabalho da 3ª Região. | 2022       |

<sup>37</sup> Todos os projetos de pesquisa e extensão apresentados neste quadro são/foram desenvolvidos com parcerias entre as Universidades UFMG e UFOP.

|                                                                                                                                                                                            |                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                    |                                |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|
| Possibilidades e limites da educação escolar no processo de reconstrução das áreas campesinas atingidas pelo rompimento da barragem de Fundão.                                             | Coordenação geral da Profa. Dra. Maria Isabel Antunes-Rocha.                                         | Projeto de pesquisa financiado pela Fundação Renova em parceria com a Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa (Fundep) ligado à UFMG. Chamada Pública Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG – 09/2018. | 2023                           |
| Programa de Extensão: Formação Continuada de Educadores da Rede Pública dos municípios atingidos pelo rompimento da Barragem de Fundão em Minas Gerais – Escola do Rio Doce. <sup>38</sup> | Coordenação geral: Profa. Dra. Maria Isabel Antunes-Rocha (UFMG) e Marcelo Loures dos Santos (UFOP). | Projeto de Extensão executado pela UFMG e UFOP, apoio financeiro da Fundação Renova em parceria com a Fundep.                                                                                                                      | Em desenvolvimento desde 2022. |
| O Rompimento da Barragem de Fundão: repercussões nos saberes e práticas dos professores da escola de Bento Rodrigues.                                                                      | Adriane Cristina de Melo Hunzicker                                                                   | Pesquisa de mestrado, vinculada ao Promestre/FaE/UFMG.                                                                                                                                                                             | Defendida em 2019              |
| O silenciamento pedagógico diante do rompimento da Barragem de Fundão: uma análise a partir da Escola Estadual “Padre José Epifânio Gonçalves”.                                            | Cilésia Maria de Oliveira Carvalho                                                                   | Pesquisa de mestrado, vinculada ao Promestre/FaE/UFMG.                                                                                                                                                                             | Defendida em 2022              |
| Representações Sociais de professores (as) sobre estudantes que moram no campo: um estudo a partir da E. E. Padre José Epifânio Gonçalves.                                                 | Ângela Maria de Souza Luz                                                                            | Pesquisa de mestrado, vinculada ao Promestre/FaE/UFMG.                                                                                                                                                                             | Defendida em 2023              |
| Educação e mineração: Representações Sociais em Movimento de educadores (as) sobre a escola no reassentamento de Bento Rodrigues.                                                          | Adriane Cristina de Melo Hunzicker                                                                   | Pesquisa de Doutorado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) - FaE/UFMG.                                                                                                                                       | Defendida em 2024              |
| Representações Sociais de professores (as) sobre a                                                                                                                                         | Rossely Valoni de Jesus                                                                              | Pesquisa de Doutorado, vinculada ao PPGE/FaE/UFMG.                                                                                                                                                                                 | Em desenvolvimento desde 2022  |

<sup>38</sup> Este programa conta com várias etapas de execução previstas para finalizar em 2026. Nos anos de 2022 e 2023 foram ofertadas 5.800 vagas para educadores(as) que atuam em escolas de educação básica dos 36 municípios de MG atingidos pelo RBF no Curso de Aperfeiçoamento: “Mineração, Rompimento da Barragem e Revitalização: desafios para a Educação”. Entre janeiro de 2024 a dezembro de 2025 estão sendo ofertadas 96 vagas para educadores(as) egressos do Curso de Aperfeiçoamento com uma nova etapa formativa no Curso de Especialização “Educação e Mineração no Projeto Pedagógico da Escola: do rompimento à revitalização na Bacia do Rio Doce (MG)”. Posteriormente serão ofertadas vagas para educadores(as) em cursos de Mestrado e Doutorado neste mesmo programa.

|                                                                                                                               |                     |                                                       |                                  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|-------------------------------------------------------|----------------------------------|
| prática minerária em<br>Amarantina. <sup>39</sup>                                                                             |                     |                                                       |                                  |
| Representações Sociais de<br>jovens sobre suas trajetórias<br>escolares no contexto do<br>Rompimento da Barragem de<br>Fundão | Bárbara de Oliveira | Pesquisa de Doutorado,<br>vinculada ao PPGE/FaE/UFMG. | Em desenvolvimento desde<br>2023 |

Fonte: adaptado de Hunzicker (2022b, p. 17)

Viu-se no Quadro 4 que, dentre os trabalhos desenvolvidos no GEMA relacionados à temática da Mineração-Educação no contexto do RBF, há dois projetos de pesquisas finalizados, três projetos de extensão finalizados e um em andamento, três dissertações finalizadas e três teses em andamento, sendo a pesquisa aqui apresentada uma delas. Ressalte-se que no GEMA há outras pesquisas que serão iniciadas no PPGE/FaE/UFMG em 2024, além de pesquisa sobre a temática da Mineração-Educação que foi desenvolvida em outro contexto minerário (Berezuscky, 2023). Ademais, os 96 educadores (as) do Curso de Especialização “Educação e Mineração no Projeto Pedagógico da Escola: do rompimento à revitalização na Bacia do Rio Doce (MG)” do Programa Escola do Rio Doce desenvolverão Trabalhos de Conclusão de Curso – TCCs – acerca da temática voltada para a tríade Mineração-Rompimento-Revitalização.

Diante do exposto, nota-se uma ampliação de pesquisas acadêmicas e ações voltadas para formação continuada de profissionais da área da educação que atuam nos territórios da Bacia do Rio Doce atingidos pelo RBF. Esse conjunto de produções pode contribuir com o debate em torno das seis questões apresentadas no início desta seção, como por exemplo, “Como a educação pode problematizar os efeitos socioambientais da mineração? Como a educação pode protagonizar o debate sobre ações reparatórias e compensatórias?”

<sup>39</sup> Esta pesquisa vem sendo realizada no distrito de Amarantina, Ouro Preto, MG, não tem relação direta com as escolas atingidas pelo RBF, no entanto, o processo de extração de gnaiss em uma mineradora local foi intensificado após o RBF para fornecer materiais para a reparação das áreas atingidas.

### **CAPÍTULO III – OS PROCESSOS DE TE-DES-RETERITORIALIZAÇÃO DA COMUNIDADE E ESCOLA DE BENTO RODRIGUES**

O objetivo deste terceiro capítulo é aplicar a tríade teórica da Territorialização-Desterritorialização-Reterritorialização – T-D-R – para apreensão da materialidade da efetivação desses processos em termos espaciais e temporais transcorridos no subdistrito e reassentamento de Bento Rodrigues e na EMBR que passou por vários endereços no pós-rompimento.

Assim, apresenta-se na primeira seção, o contexto em que se insere a EMBR. No primeiro momento, faz-se uma análise por meio de um breve resgate histórico-geográfico de Bento Rodrigues para elucidar como a atividade de extração mineral determinou os processos de territorialização e desterritorialização. No segundo momento, trata-se da reterritorialização temporária em Mariana e da reterritorialização no reassentamento. Na segunda seção, discute-se a T-D-R da escola. Com isso, uma linha espacial/temporal da trajetória da escola é construída.

#### **3.1 Práticas minerárias em Bento Rodrigues e suas interrelações com a T-D-R**

Bento antes era bem melhor, aqui em Mariana a gente é mais preso [...], eu me sinto mais preso ... porque lá [no reassentamento] não vai poder criar cavalo, não vai poder criar cachorro, nada que é bicho vai poder criar. Se eu pudesse mudar eu escolheria o Bento velho mesmo... eu voltaria com as casas de antigamente, refazer do mesmo jeito. [...] Lá no Bento [antigo subdistrito] minha função era ir pra escola, voltar ou mexer no cavalo, ou ir para a quadra ou para a rua (Bryan Nascimento, aluno da EMBR. Escola Bento, 2022<sup>40</sup>).

Com uma população aproximadamente de 600 habitantes, Bento Rodrigues tinha 318 anos em 2015 (Castriota *et al.* 2019). Sua classificação jurídica- administrativa era de subdistrito de Santa Rita Durão (Ramos; Ferreira, 2022). A distância do antigo subdistrito à sede da cidade de Mariana é de 24 km.

Em primeiro lugar, resgatou-se o processo de ocupação territorial de Bento Rodrigues, no qual suas alterações socioterritoriais datam desde o final no século XVII, mais especificamente em 1697, quando o cabo Bento Rodrigues fundou o povoado com a finalidade de extrair ouro (Castriota *et al.*, 2019). Fato certificado nos escritos de Ramos

---

<sup>40</sup> Canal do *YouTube* da EMBR. Disponível em: <https://youtu.be/AWpOrDSJRJ0>. Acesso 10 jan. 2023.

e Ferreira (2022)<sup>41</sup> acerca da origem do povoado de Bento Rodrigues ligado ao processo de extração de ouro:

Assim, em um dos trechos do Caminho Novo [da Estrada Real], junto a um dos afluentes do Rio Gualaxo do Norte, no córrego depois denominado Ouro Fino, o cabo Bento Godoi Rodrigues encontrou grande quantidade de ouro. Surgiu assim um novo povoado, e que recebeu o nome de seu desbravador: Bento Rodrigues (p. 392).

A Figura 7, foto A, mostra a cachoeira Ouro Fino, localizada no subdistrito, cujo próprio nome faz alusão à presença do mineral metálico precioso, já a foto B, trata-se de uma mina de ouro subterrânea localizada nas proximidades da cachoeira e Fazenda Ouro Fino. Pode-se, então, constatar que a favorável condição geológica (característica do Quadrilátero Ferrífero) possibilitou a extração aurífera tanto em riachos por meio de bateias, como em minas subterrâneas.

**Figura 7- Locais de extração de ouro em Bento Rodrigues**



Fonte: Arquivo virtual da EMBR (sem autor e S/D), dados obtidos no trabalho de campo.

As fotos e informações evidenciam que historicamente o território de Bento Rodrigues vem sendo transformado pelas práticas minerárias. A extração aurífera em Bento Rodrigues, como em outros territórios de intervenção colonialista, foi desencadeada por meio da exploração dos recursos minerais e dos corpos das pessoas de origem africana, trazidas para servir de força de trabalho escravizada. Ramos e Ferreira (2022) relatam que: “a maioria dos habitantes de Bento Rodrigues descendia de africanos trazidos em diáspora” (p. 396).

---

<sup>41</sup> Professor e professora de História que atuaram na EMBR antes e depois do rompimento.

Ao longo dos três séculos de história de Bento Rodrigues, o ouro foi uma das principais fontes econômicas, entretanto, a maior pujança se deu no século XVIII com a extração do ouro de aluvião, após esse período houve decréscimo na extração, sobretudo, depois do século XIX (Castriota *et al.*, 2019). Ainda assim, a garimpagem de ouro não deixou de ser praticada no subdistrito de forma rudimentar, até mesmo nos últimos anos que antecederam a ruptura da barragem. Alguns dos ex-moradores contam que a extração de ouro era uma opção para complementar a renda das famílias, esse trabalho também era realizado por mulheres da comunidade. A edição 1 do Jornal A Sirene (2016, p. 3) traz uma matéria sobre a extração aurífera em um engenho da fazenda Ouro Fino, próximo a cachoeira da Figura 7, foto A. As ruínas dessa fazenda também eram conhecidas como “fazenda dos Fraga”. Nessa mesma linha de pensamento, Melquíades, 2011, p. 6-7 *apud* Ramos e Ferreira, 2022, p. 397 afirma: “O sítio arqueológico-histórico Ruínas do Padre Fraga [...] é caracterizado por um conjunto de ruínas que indicam a presença de uma grande unidade produtiva rural ligada a atividades distintas e complementares como mineração e pecuária [...]”. Segundo os autores, nas ruínas desta fazenda há também a ruína da “Capela do Fraga” (p. 398).

A presença da igreja católica em Bento Rodrigues data do período do início da extração de ouro.

Ali foi erguida, em 1718, a primeira capela, em um tempo de muita fé, tendo São Bento como padroeiro. Essa capela ruiu pelo ano de 1853. [...] No lugar dessa capela, formou-se uma lagoa que os moradores passaram a chamar de Água Santa. Mais tarde, foi erguida nas proximidades, pelos moradores de Bento, uma nova igreja igualmente dedicada a São Bento, em um terreno próximo ao Bar da Sandra (Ramos; Ferreira, 2022, p. 393).

Além das edificações católicas, havia no subdistrito casarões e casas com arquitetura que datam dos séculos XVIII, XIX e XX (Pólen, 2017). Assim, essa organização socioterritorial herdada do período colonial também deixou um patrimônio que compunha o acervo histórico material e imaterial de Bento Rodrigues.

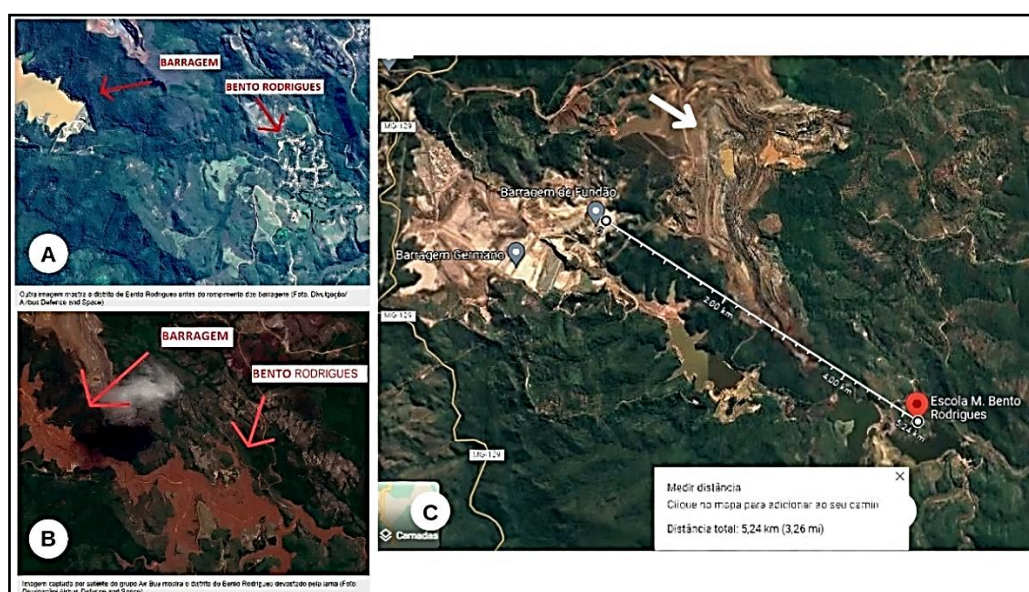
Ao longo dos anos, outros minerais passaram a ser extraídos em Bento Rodrigues, como platina, em 1907, e minério de ferro pela indústria mineral, em 1970 (A Sirene, 2016; Ramos; Ferreira, 2022). “Próximo a Bento Rodrigues – mais precisamente a 3 km da praça onde se situava a Capela de São Bento, do período colonial –, na década de 1970, foi construída a Mina de Germano, pela empresa Samarco Mineração S.A.” (Passos; Coelho; Dias, 2017, p. 278).

Scliar, Cunha e Inácio (2019) citam que a Samarco foi fundada em 1973, a partir da fusão entre as mineradoras Samitri e Marcona. Outras mudanças se constituíram na transição da venda das ações das mineradoras, como explicam os autores:

Em 1984, a BHP Billiton comprou a Utah/Marcona. Em 2000, a Vale S.A compra a Samitri e no mesmo ano, a australiana BHP Billiton fundiu-se com a inglesa BHP Billiton Pic, que detém 50% da Samarco. Assim, após entendimentos entre a BHP Billiton e a Vale S.A. para divisão igualitária das ações (50% para cada uma), a Samarco Mineração tornou-se propriedade dessas mineradoras que estão entre as maiores do mundo (Scliar; Cunha; Inácio, 2019, p. 31).

De acordo com os autores, a mineradora Samarco pertence a duas grandes empresas multinacionais: Vale S.A. e BHP Billiton. Cada uma das empresas detém 50% das ações, ambas atuam no ramo de megaempreendimentos minerários. Além da Samarco, a mineradora Vale também passou a atuar com cava a céu aberto no território que circunda Bento Rodrigues, na mina Fábrica Nova, complexo Alegria. Dessa forma, os complexos das duas empresas localizadas no entorno de Bento Rodrigues constituem-se como polos minerários exportadoras de *commodities*. De acordo com o Instituto Brasileiro de Mineração – IBRAM – (2015), somente em 2014, um ano antes do RBF, a Samarco produziu 24,5 bilhões de toneladas de pelotas de minério de ferro. A Figura 8 (imagens de satélite A, B) mostra a localização de Bento Rodrigues e dos complexos minerários antes e depois do RBF.

**Figura 8- Localização de Bento Rodrigues e mineradoras**



Fonte: Imagens de satélite A, B: Portal G1 (2015). Imagem C: Google Maps (2023a), edição da autora.

Nas imagens de satélite A e B na Figura 8 estão assinaladas com setas vermelhas as localizações da barragem Santarém e do núcleo arquitetônico de Bento Rodrigues com distância de aproximadamente três quilômetros em linha reta. A imagem C mostra que a distância em linha reta até a EMBR é de menos de seis quilômetros da barragem de Fundão. Nessa imagem C é possível observar também a terceira barragem da Samarco, Germano, e a mina de Fábrica Nova da Vale indicada pela seta branca. Logo, nota-se que os dois complexos minerários foram construídos a montante do subdistrito. Passos (2022) considera que a instalação de barragens de mineração próximas ao subdistrito tricentenário se perpetua em “uma forte relação de dominação da mineração no território” (p. 86). Fuini (2017) lembra que Haesbaert ao estudar o conceito de território associado às relações de poder, “assume um viés multidimensional (político-jurídico, econômico e culturalista)” (p. 20). Isto significa que mesmo nesta condição de proximidade do subdistrito, os processos de construção destes empreendimentos minerários foram deferidos em várias instâncias em suas fases de licenciamento (Santos; Milanez, 2018).

Nesse cenário, o poderio econômico regente pelo capitalismo sobressai sobre as populações camponesas do subdistrito, como afirmam os autores: “Não foi opção para os moradores de Bento viver embaixo de uma barragem, não lhes deram alternativas” (Ramos; Ferreira, 2022, p. 400). Além disso, ressalte-se que as distintas práticas minerárias em Bento Rodrigues, citadas anteriormente, a extração de ouro<sup>42</sup> realizada historicamente pelos moradores locais por meio de práticas rudimentares difere da extração mineral realizada pelas mega mineradoras Vale e Samarco no entorno do subdistrito, tanto em relação aos equipamentos, poderio econômico e em sua destinação, a exportação de *commodities*. Isto significa, as múltiplas territorialidades (Haesbaert, 2020) no que tange as relações de poder a considerar aspectos econômicos, políticos e sociais.

O processo de territorialização de Bento Rodrigues não se restringe às atividades minerárias, simultaneamente ocorriam práticas agropecuárias como apresentado na citação de Ramos e Ferreira (2022). Com isso, resgata-se o conceito de Haesbaert (2020) sobre os múltiplos usos do território. A epígrafe desta seção Bryan Nascimento evidencia o contato com animais e o desejo de voltar ao modo de vida que existia no antigo Bento.

---

<sup>42</sup> A garimpagem em Bento Rodrigues também difere dos garimpos ilegais de ouro praticados em territórios indígenas na floresta Amazônica brasileira.

O trabalho de Passos (2022) aponta a rotina dos moradores de Bento Rodrigues ligada aos recursos naturais: “Viver em Bento era tudo de bom. [...] A gente andava a cavalo, esse tipo de coisa, é viver mesmo, ter contato com a terra, com a natureza, com o mato. A gente tinha cachoeira, água pura [...]” (S. Q. moradora de Bento Rodrigues. p. 150). Outra pessoa atingida do subdistrito retrata como era a vida antes do rompimento: “a comunidade era como se fosse família [...] Lá tinha pés de goiaba, manga e árvores para deitar por baixo da sombra [...]. Dá uma tristeza ver que tudo desapareceu no rejeito sem deixar vestígio” (G. P., de Bento Rodrigues. Passos, 2022, p. 152). É possível ver na imagem de satélite A, figura 8, a paisagem composta por vegetação, tanto dos quintais arborizados no subdistrito e a vegetação no seu entorno, em seguida, a ocupação da lama, imagem de satélite B, como contou a atingida de Bento Rodrigues.

Com a desterritorialização provocada pelo RBF os moradores de Bento Rodrigues foram submetidos ao “deslocamento físico compulsório” (Passos, 2022, p. 144), isto é, não tiveram escolha, seus projetos de vida foram alterados em vários aspectos, tais como: “Perda da moradia, dos modos de vida, das atividades produtivas, das relações comunitárias e de parentesco. Perda do acesso aos recursos naturais e de segurança alimentar, entre diversas outras violações [...]” (Instituto Humanitas Unisinos, 2022). Com o deslocamento para a sede de Mariana, no primeiro momento os Atingidos foram abrigados em hotéis por 30 dias, em seguida cada núcleo familiar passou a residir em casas alugadas em distintos bairros da cidade enquanto aguardam os processos reparatórios e compensatórios. Essa reterritorialização temporária, cuja duração ultrapassa 8 anos de espera pelas soluções, tem sido permeada de desafios. Zhouri *et al.* (2018) apontam que no contexto do pós-rompimento há um “sofrimento social” (p. 35) diante da demora nas ações de reparação, portanto, uma perpetuação das afetações com o surgimento de novos conflitos. Tal como assinalam os relatados em Hunzicker (2022a) e Passos (2022) sobre os preconceitos vivenciados pelos Atingidos em Mariana:

Isso aconteceu na escola [E. M. Dom Luciano], isso aconteceu na cidade. Algumas pessoas falam que acontece em supermercado, quando vai fazer compra, quando vão pagar alguma coisa, sempre tem algum comentário de dizer que é dinheiro né..., que deram sorte, porque eles têm dinheiro agora da Renova, da Samarco (Clara. Hunzicker, 2022a, p. 121).

Passos (2022, p. 155) assinala que “A população atingida, que ainda tentava se reestabelecer emocionalmente pelas perdas (materiais e imateriais), foi culpada por outros moradores pela paralização das atividades da empresa Samarco e o aumento do índice de

desemprego”. Isso evidencia as violências simbólicas relacionadas à “minero-dependência” (Coelho, 2017, 2018, 2023).

Mesmo diante desses desafios, os atingidos de Bento Rodrigues fazem movimentos para resistir e lutar pelos seus direitos, tanto em relação a ocupação dos espaços na sede de Mariana, quanto ao retorno às ruínas de casas não atingidas do antigo subdistrito, onde realizam festas religiosas desde julho de 2016 (Passos, 2022), como em relação aos protestos pela demora na entrega da obra do reassentamento coletivo.

Moradores de Bento Rodrigues e Paracatu de Baixo, distritos dizimados pela tragédia de Mariana, ocorrida em novembro de 2015, protestam, neste sábado (27/02/2021), por conta do descumprimento do prazo dado pela Justiça para a entrega das casas aos atingidos que perderam suas residências após o derramamento da lama da barragem de Fundão (Estado de Minas, 2021).

O relatório técnico elaborado pela Cáritas Brasileira Regional Minas Gerais – ATI de Mariana – com participação da Comissão dos Atingidos da Barragem de Fundão – CABF – trata do atraso na entrega dos reassentamentos, sendo três prazos vencidos em: 31 de março de 2019, 27 de agosto de 2020 e 27 de fevereiro de 2021 (Cáritas, 2021, p. 5). Conforme Rodrigues (2023b), “a partir de 27 de fevereiro de 2021, último prazo fixado pela Justiça para a entrega do reassentamento.”. Segundo a Cáritas (2021), a Fundação Renova alegou em seu relatório de 2019 que o atraso se deve em função de vários fatores, tais como o volume de chuva daquele ano, atrasos nas licenças e alvarás emitidos pela Prefeitura de Mariana. Porém, em 2020, a justificativa da Fundação foi em razão da Pandemia da Covid-19. As ações acerca das multas e elaboração de novos prazos tramitam na justiça. As obras das casas no reassentamento foram iniciadas em 2019 e, em julho de 2023 as primeiras quatro famílias receberam as chaves de suas residências e passaram a morar no reassentamento de Bento Rodrigues (Rodrigues, 2023b).

Quanto ao reassentamento de Bento Rodrigues, o relatório especifica que o atraso nas obras trouxe como uma das consequências a diminuição de famílias no reassentamento coletivo, que em 2019 eram 255 núcleos familiares, no reassentamento familiar eram 17 e um por pecúnia. Esses dados mudaram, o relatório aponta que, em 2021, 52 núcleos familiares aderiram ao reassentamento familiar e sete pela pecúnia. “Esses números evidenciam uma realidade de desesperança em função dos atrasos na entrega do reassentamento coletivo, o que faz com que as famílias atingidas renunciem ao direito de manter os vínculos comunitários, na expectativa de um processo de

reparação menos moroso” (Cáritas, 2021, p. 11). No capítulo IV, é possível ver que uma das entrevistadas, Laura, reafirma o que foi explanado pela Cáritas em relação à diminuição de famílias no reassentamento coletivo em função do atraso das obras.

Segundo informações da Fundação Renova (2023c), em março de 2023 seriam entregues 118 casas no reassentamento coletivo de Bento Rodrigues. Ou seja, de acordo com esta previsão, um grupo de moradores receberiam as chaves de suas casas e os demais moradores permanecem a esperar. O boletim de Informe de Bento Rodrigues de janeiro de 2023 cita os seguintes bens coletivos concluídos: a igreja Assembleia de Deus, a escola, o posto de saúde, o posto de serviços, as estações de tratamento de água e esgoto – ETA e ETE –, a praça São Bento e a “Praça 2” (Fundação Renova, 2023a, p. 4).

Conforme o Jornal O Espeto (2023a, p. 6), o reassentamento coletivo de Bento Rodrigues passou a ser denominado “Novo Bento Rodrigues” por meio de uma votação da escolha do nome do distrito realizada pelos moradores em assembleia em 25 de novembro de 2023. O terreno do reassentamento foi escolhido em 2016 por 92% das famílias para ser construído no terreno Lavoura, comprado da ArcelorMittal. Localiza-se a aproximadamente 10 quilômetros da sede de Mariana, cinco quilômetros de Antônio Pereira (distrito de Ouro Preto) e a aproximadamente 14 quilômetros do antigo Bento (Cáritas, 2021). Na Figura 9, a imagem de satélite mostra a localização do reassentamento coletivo no ponto 3, do antigo Bento no ponto 2, os complexos minerários da Samarco e Vale no ponto 1 e, a barragem Doutor, em Antônio Pereira, no ponto 4. Na Figura 10, expõe-se na imagem de satélite o reassentamento de Bento Rodrigues localizado a menos de 3 km do novo empreendimento de extração de minério de ferro, a mineradora Cedro, instalado em 2022 em Camargos, distrito de Mariana (Cedro Mineração, 2023).

Sobre a instalação da mineradora Cedro, Mônica dos Santos (2023)<sup>43</sup>, afirmou que quando os moradores de Bento Rodrigues escolheram o terreno Lavoura não havia mineradora próxima ao território. Desse modo, constata-se que os atingidos de Bento Rodrigues continuarão residindo as proximidades geográficas de polos econômicos ligados à mineração, nesse caso no reassentamento coletivo.

---

<sup>43</sup> Mônica Santos é moradora de Bento Rodrigues e fez a fala na Roda de Conversa do projeto de extensão “Flor de Anahí: mulheres lutadoras sociais” realizada em 22/06/2023, no ICSA/UFOP.

**Figura 9- Imagem de satélite com a localização do reassentamento de Bento Rodrigues, 2023**



Fonte: Google Maps (2023a), edição da autora.

**Figura 10- Distância do reassentamento de Bento Rodrigues e Mineradora Cedro, 2023**



Fonte: Google Maps (2023b), edição da autora.

O relatório da Cáritas (2021) aponta alguns elementos desafiadores para os moradores no terreno do reassentamento coletivo: a proximidade de cerca 2,5 quilômetros com o antigo Lixão de Mariana, onde foram realizadas obras de infraestrutura para

transformá-lo em Aterro Sanitário; a declividade do terreno, que dificulta o acesso e a construção em alguns pontos; o tipo de vegetação “tratando-se de uma antiga área de monocultura de Eucalipto da Companhia Agrícola Florestal de Santa Bárbara (CAF)” (p. 13-14); a captação da água para o abastecimento, “O estudo técnico de disponibilidade hídrica, apresentado pela Fundação, em abril de 2021, prevê apenas o fornecimento de água potável por meio de poços artesianos” (p. 35).

A questão da água nos reassentamentos de Bento Rodrigues e Paracatu de Baixo é apontada por Saraiva e Oliveira (2021) por meio de informações do Jornal A Sirene.

Os territórios não possuem fonte de água potável, sendo necessária água canalizada vinda de Mariana/MG. O custo da água nessas comunidades reassentadas será de responsabilidade dos atingidos que ali residirem. Esta situação impõe aos atingidos um custo com o qual não lidavam nos territórios originais, que eram abundantes em água. (A Sirene, 2021 *apud* Saraiva; Oliveira, 2021, p. 521)

A cartilha “Reconstrução de Bento Rodrigues: projeto urbanístico” (Fundação Renova, S/D(a)) confirma o plantio de eucalipto na década de 1960, portanto, no entorno do “Novo Bento” há presença de eucalipto, o que pode representar problema quanto ao uso do solo para plantio e a ausência de água. Nos trabalhos de campo realizados no entorno da EMBR confirma-se as informações acerca do cultivo de eucalipto no reassentamento, ver Figura 11.

**Figura 11- Eucalipto no entorno do reassentamento de Bento Rodrigues**



Fonte: fotos do acervo da autora (2023)

Na Figura 11 a foto A mostra a paisagem vista no ângulo do portão da quadra da EMBR; a presença de árvores de eucalipto pode ser visualizada na parte de cima do posto de saúde (foto B), bem como acima da EMBR; a chegada no reassentamento – vindo no sentido de Mariana – é possível avistar os eucaliptos como exposto na foto C; bem como na foto D, cuja visualização está na parte de trás da igreja católica de São Bento. Logo, visualiza-se em todos os ângulos do reassentamento resquícios dessa planta deixada de herança do período que nesse terreno era cultivada a monocultura para abastecer os fornos de carvão utilizados como fonte energética na mineração de ferro. Outro elemento mencionado no relatório da Cáritas (2021) diz respeito ao terreno ser íngreme, em sua maior parte. Essa situação também pode ser visualizada nas fotos da Figura 11.

Por outro lado, a cartilha da Fundação Renova (S/D) mencionada anteriormente mostra a presença de mata nativa em alguns pontos nas proximidades do terreno, fato não evidenciado na paisagem dos ângulos mostrados na Figura 10. Nessa cartilha foi mencionada a presença de uma cachoeira, área de caverna, antigo forno da Vale, “pés de manga de mais de 300 anos” (Fundação Renova, S/D, p. 5). No processo de construção das obras do reassentamento foi encontrado um sítio arqueológico “se trata de antiga mineração de ouro, que será preservada com inserção em Programa de Educação Patrimonial para moradores e visitantes” (Mariana, COMPAT, 2018, p. 1). Portanto, o local onde os moradores de Bento Rodrigues serão reterritorializados foi desterritorializado em tempos passados, com histórias ainda por serem aprofundadas.

O reassentamento de Bento Rodrigues (Figura 12) foi aprovado no Plano Diretor como urbano (Mariana, 2017). A Figura 8 mostra a delimitação territorial como urbana na estrada de acesso ao reassentamento. A cartilha citada anteriormente, Fundação Renova (S/D), faz referência ao reassentamento como distrito, do mesmo modo, como apresentado no texto de caracterização do reassentamento no *site* da Fundação Renova (2023d): “a implantação do projeto urbanístico do reassentamento de Bento Rodrigues se assemelha à construção de uma cidade [...]”, ver Figura 12.

**Figura 12- Perímetro urbano do reassentamento de Bento Rodrigues**



Fonte: foto do acervo da autora (2022)

**Figura 13- Vista parcial do “Novo Bento Rodrigues”**



Fonte: Fundação Renova (2023d)

Desse modo, da condição de subdistrito, Bento Rodrigues passou a ser considerado distrito com características urbanas, como se observa na Figura 13, aspecto tratado por Bryan Nascimento na epígrafe do texto como um elemento que difere do antigo subdistrito, quanto a impossibilidade de criar animais, logo, o reassentamento

apresenta outro rearranjo socioespacial. Complementarmente, Passos (2023) ressalta que o reassentamento contrasta com o subdistrito, especialmente pelos lotes se constituírem em terrenos íngremes e não possuírem espaço para plantar como os pomares e hortas que existiam nos quintais das casas no antigo subdistrito, como se lê em Pólen (2017). Mônica Santos (2023), ao lembrar os modos de vida no antigo Bento, fala da impossibilidade de ter um fogão a lenha nos moldes como os moradores tinham, pois, as estruturas das novas casas não poderão ser adaptadas nos próximos 5 anos em função de uma das cláusulas do contrato de garantia das obras firmado com a Fundação Renova. Da mesma forma, os moradores não podem afixar cordas de varal nas paredes para secar roupas, logo, observa-se nos trabalhos de campo, a presença de varal de chão em algumas casas que os moradores já residem. Portanto, não se trata apenas de uma legislação que diz que o reassentamento é urbano, mas de elementos que compõem a paisagem e os modos de vida, como a ausência da fumaça que saía das chaminés das casas, consequentemente a cena de uma mulher carregando um fecho de lenha na cabeça será rara ou inexistente. Nesse sentido, o nome do distrito “Novo Bento Rodrigues” expressa para os bentorodriguenses o “não-familiar” (Moscovici, 2012), como exposto nesta seção.

### 3.2 Análise dos fatores territorializadores, desterritorializadores e reterritorializadores na trajetória da Escola Municipal Bento Rodrigues – EMBR–

Apresenta-se nesta seção o objeto de estudo, a EMBR, na perspectiva da abordagem da T-D-R. Essa tríade possibilita transpor aspectos teóricos para a análise empírica da escola. Para tanto, fez-se o levantamento de dados documentais e fotográficos nos trabalhos de campo, bibliografias e em plataformas virtuais, para assim, proceder à análise e construir uma linha histórica e espacial da EMBR. Com isso, organizou-se a trajetória da escola para expor por onde ela foi e será instalada, em consonância com uma linha cronológica dos fatos para rememorar fatores que envolvem sua construção, destruição e (re) construção, bem como, as tessituras que fazem parte de cada um desses processos. Essa construção, destruição e (re) construção na perspectiva conceitual de território é elencada por Fernandes (2006) por meio dos movimentos de “expansão, fluxo, refluxo” (p. 35) caracterizados pela T-D-R.

### 3.2.1 A EMBR no subdistrito: registros do processo de territorialização e desterritorialização

Bento é...

São muitas histórias, saberes e aprendizados que compõem a Escola Municipal de Bento Rodrigues, percurso que se inicia muito antes do rompimento da Barragem de Fundão em 2015. Os passos dessa comunidade escolar vêm de longe! Foi em 1950 que a comunidade de Bento Rodrigues recebeu o terreno para a construção de um espaço educativo para as crianças e jovens do pequeno distrito de Mariana. De lá para cá, as salas de aula, os corredores e o pátio foram ocupados por educadoras, estudantes, cantineiras e famílias que fizeram/fazem da Escola Municipal de Bento Rodrigues um lugar de resistência, de reafirmação de sonhos e de projetos de vida! Bento Vive! (Escola Bento, 2022).

A epígrafe apresentada nesta seção traz uma demonstração do processo de territorialização da EMBR ao citar o período de recebimento do terreno onde seria construída a unidade escolar no antigo Bento Rodrigues. A certidão lavrada em cartório consta a compra deste terreno em 11 de novembro de 1950 pela Prefeitura Municipal de Mariana. Poucos dias depois, em 29 de novembro de 1950, o documento do livro de registro de Lei nº 44, assinado pelo prefeito da época, Cônego José Cotta, determina que o terreno de propriedade da prefeitura fosse doado ao estado de Minas Gerais, para a “construção de um prédio escolar rural” no local onde se localizava a EMBR no subdistrito Bento Rodrigues (Hunzicker, 2022a).

De certa forma, o processo de territorialização datado de 1950 apresentado nesta Lei municipal nº 44, permaneceu ao longo dos anos com marcas da ruralidade, no que tange às características ligadas ao modo de vida do campo. A Figura 14 evidencia tal ruralidade, quando se observa nas paisagens do entorno da EMBR assinalada com uma seta. Havia a presença de cavalo (Imagem de satélite A); plantações agrícolas e pés de frutas em uma propriedade em frente à escola (Imagem de satélite B); e, de pessoas no cotidiano de uma “pequena” localidade na Zona Rural, como foi citado na epígrafe desta seção. Consequentemente, a escola não estava desvinculada aos modos de vidas desses habitantes, portanto, estes elementos influenciavam na identidade campesina da escola.

**Figura 14- A EMBR e seu entorno no subdistrito Bento Rodrigues, em 2012**



Fonte: Google Maps (2012). Edição da autora.

Observa-se na Figura 14 - C o referido terreno mencionado na Lei nº 44 citada anteriormente, sendo o fundo da escola para a rua principal do subdistrito, rua São Bento s/n, e o acesso ao portão de entrada para a rua Dona Olinda, nº 111. Na Figura 14 -D, é possível visualizar a rua principal de acesso para Santa Rita Durão e para Mariana do lado oposto. Portanto, parte da estrutura da EMBR localizava-se em um trecho da Estrada Real originada no período do Ciclo do Ouro.

A fim de dar continuidade às memórias históricas da EMBR, procedeu-se a uma análise documental das resoluções que regem as autorizações para ampliar a oferta de ensino da escola e as redes de ensino que já foram/são responsáveis pela instituição. Assim, constatou-se que os anos finais do Ensino Fundamental – 5ª a 8ª série (atual 6º ao 9º ano) – foram ofertados a partir do ano letivo de 1998 por meio da Portaria nº 1214/98 da 25ª Superintendência Regional de Ensino – SRE – de Ouro Preto. A Educação Infantil – para estudantes de quatro e cinco anos – foi autorizada pela portaria nº 11/2012, publicada no Diário Oficial do Governo do Estado de Minas Gerais, em 22 de novembro de 2012. Foi averiguado na cópia desse documento que consta o carimbo assinado pela 25ª SRE dando ciência à referida autorização.

Encontrou-se dois documentos apontando o processo de autorização para municipalização da escola de Bento Rodrigues. Assim, a Resolução nº 7789/96 cita várias escolas estaduais do município de Mariana nas quais iriam concretizar o processo de

municipalização, dentre elas a Escola Estadual Bento Rodrigues, que passou a se chamar “Escola Municipal Bento Rodrigues”, este documento é datado de 10 de janeiro de 1996. A Resolução nº 8133/97 no artigo 1º aponta a autorização da municipalização em 16 de dezembro de 1997. Foram identificadas duas fontes jornalísticas citando a municipalização da EMBR, assim, no Jornal O Liberal (2012), a Figura 17, diz que ocorreu em 23 de dezembro de 1996, já o Jornal Folha Marianense (2007), na Figura 15, afirma ter ocorrido em 1998. Quase uma década depois da autorização para municipalização da EMBR este assunto foi citado na publicação de um jornal local: “A então escola estadual foi municipalizada em 1998 [...]” (Folha Marianense, 2007, p. 4). Provavelmente, a diversidade de datas em distintas fontes não se trata de uma inconsistência da informação, mas da morosidade ao transcorrer esse processo de municipalização com duração de aproximadamente dois anos.

A edição do Jornal Folha Marianense (2007) – Figura 15 – traz memórias do processo histórico da EMBR, a chegada do Ensino em Tempo Integral naquele ano, dessa forma, dos 180 estudantes matriculados, 80 do 1º ao 5º ano passaram a frequentar aulas em dois turnos (manhã e tarde). Outros aspectos que chamam a atenção na matéria são: a menção aos uniformes dos alunos, a exposição da horta comumente existente unidades escolares, especialmente escolas do campo, bem como, a afirmação do direito à merenda escolar; práticas artísticas integradas às atividades pedagógicas; a evidenciação do acervo da biblioteca. Diante dos elementos apontados, a EMBR é representada como referência em educação de qualidade. Ademais, a matéria jornalística traz um tom de *marketing* dos feitos da Prefeitura de Mariana para a área da Educação, menciona várias escolas de Mariana, mas, traz em sua maioria, informações sobre a EMBR.

**Figura 15- Jornal publica matéria sobre a EMBR, em 2007**

FOLHA MARIANENSE  
ANO X - 15 a 30 de Setembro de 2007

## Educação

Prefeitura investe no ensino gratuito de qualidade

A Educação em Tempo Integral está sendo implantada em todas as escolas municipais. Esta medida propicia ao aluno atividades voltadas para cultura, esporte e lazer, em horário complementar à grade curricular obrigatória.

A Escola Municipal Monsenhor José Colla, no bairro Cabanas, foi toda reformada. Agora são 12 novas salas de aula, amplas e arejadas, além de biblioteca, sala de vídeo, sala dos professores, refeitório e ginásio poliesportivo. A escola também ganhou rampas de acesso destinadas aos portadores de necessidades especiais. Um exemplo é a construção da escola no subdistrito de Campinas. O espaço foi viabilizado para atender aos 91 estudantes de 1ª a 8ª séries. Estudantes do subdistrito de Barroca também terão melhores condições de aprendizagem. A construção da escola vai beneficiar professores e cerca de 200 alunos.

Na Escola Municipal Bento Rodrigues, o ensino em tempo integral chegou para mais de 80 alunos de 1ª a 4ª séries. Lá, as crianças convivem num ambiente de amizade, confiança e cheio de oportunidades. Agora, eles preparam uma mostra cultural para apresentar à comunidade. São frutos do programa que chegou para revolucionar o ensino. Segundo a diretora da escola, Lilian Quirino, as crianças já aprenderam que a intenção do programa não é apenas mantê-los ocupados no período em que não estão dentro da sala de aula. A ideia é fazer com que o tempo que passam dentro da escola contribua para a sua formação. "As crianças estão descobrindo que, com educação de qualidade, nenhum sonho é impossível", diz.

Foi inaugurada no mês passado, no bairro Santa Rita de Cássia, a creche Dom Luciano, unidade I. Segundo a secretária de Desenvolvimento Social e Cidadania, Cristina Cola, todas as creches municipais receberão o nome de Dom Luciano Pedro Mendes de Almeida. Na unidade I, serão atendidas 150 crianças de 0 a 5 anos. As mães interessadas passaram por entrevistas com uma psicóloga e uma assistente social. A nova creche oferece cantina, pátio, auditório para eventos, banheiros, administração e espaço para descanso, tudo ornamentado com motivos infantis. Serão beneficiados também os bairros: Cabanas, Cartuxa e Vale Verde. O município pretende inaugurar, ainda, quatro novas creches.

Alunos da 4ª série (Tempo Integral) da Escola Municipal de Bento Rodrigues com os uniformes escolares

**Artesanal exposto durante a Feira Folclórica**

**Biblioteca da Escola Municipal Bento Rodrigues. Uma pequena televisão e alguns livros compõem o acervo.**

**Teatro na Escola de Tempo Integral**

**Horta da Escola Municipal Bento Rodrigues**

**Aluna da Escola Municipal Bento Rodrigues fantasiada de Emilia, durante a Feira Folclórica.**

**Copa/cozinha da Escola Municipal Bento Rodrigues**

**ERRATA**  
Na edição anterior deste periódico veiculamos, à página 6, matéria da assessoria de comunicação da prefeitura, sobre o RecriaVida, onde se lê, no último parágrafo, Nelson Jobim. O correto é Antonio Carlos Jobim.

Fonte: Folha Marianense (2007). Publicado no Facebook da EMBR, em 2017.

Tanto a Figura 15, quanto a Figura 16, mostram registros da parte estrutural da EMBR antes de ser reformada. Na Figura 16 está afixada na parede da escola uma placa com seu antigo nome, no período que pertencia à rede estadual de ensino.

**Figura 16- Foto da “Escola Estadual de Bento Rodrigues”**



Fonte: Acervo virtual da escola, S/D. Figura obtida no trabalho de campo na escola.

Até 2010 a EMBR tinha a estrutura exibida na Figura 16. A partir desse ano até 2012 ela foi reformada por uma empreiteira contratada pela Prefeitura Municipal de Mariana. No período da reforma, a unidade escolar foi instalada no Centro Comunitário do subdistrito.

Após a reforma, a EMBR passou a ter aproximadamente 20 cômodos, dentre salas de aulas e outros espaços para funcionamento das atividades pedagógicas e administrativas. A matéria jornalística apresentada na Figura 17 evidencia a inauguração do prédio da instituição em 2012, na qual estavam presentes representantes da SME de Mariana. Por se tratar de uma obra na mesma estrutura, entende-se que foi uma (re) inauguração da escola. Além da reforma estrutural, a escola recebeu novo mobiliário. A notícia aponta que a escola passou por outra reforma anteriormente: “ampliada então pelo prefeito Jadir Macedo, em 1982” (O Liberal, 2012).

**Figura 17- Jornal publica matéria sobre a (re)inauguração da EMBR, em 2012**



Fonte: O Liberal (2012)

Todos os elementos mencionados nas informações acima, tais como a construção do primeiro prédio escolar, a ampliação da oferta de matrículas em mais de dois segmentos de ensino, os aparatos para a estrutura física e pedagógica, as reformas na parte estrutural da escola são frutos das reivindicações da melhoria da escola por aquela comunidade escolar. Essas conquistas dialogam com o princípio “Escola de Direito”, da Educação do Campo (Diniz-Menezes, 2013; Molina, 2014). Todavia, esse processo de territorialização da escola é marcado pela luta e resistência, como cita o trecho da epígrafe sobre a EMBR: “um lugar de resistência, de reafirmação de sonhos e de projetos de vida!”. É possível observar que a escola era um local de referência para os estudantes e comunidade. Em uma das fotos da Figura 17, verifica-se a presença dos pais/mães e

responsáveis no momento da (re)inauguração da escola, o que indica o protagonismo da comunidade, outro princípio da Educação do Campo.

Para tratar do processo de territorialização dessa escola do campo, necessita-se de assinalar as práticas pedagógicas no que tange à relação com os recursos naturais daquela comunidade. Ao tratar das características das escolas do campo, Molina (2014) aponta que é preciso “garantir processos de ensino-aprendizagem vinculados ao contexto social em que a escola se insere. [...] um processo intenso de vinculação com a realidade” (p. 26).

A partir desse contexto de vínculo (ou da ausência vínculo) com a realidade, apresenta-se, como exemplo, trechos do Projeto Institucional da EMBR realizado no ano letivo de 2015, antes do RBF, intitulado: “‘Água: cuidar é preciso’ – conscientizando os alunos de Bento Rodrigues e combatendo o desperdício da água”.

**INTRODUÇÃO:** Água é essencial para vida de qualquer ser humano e está presente em todo planeta. Por ser de fácil acesso e ter grande disponibilidade em diversas regiões do Brasil, a água foi tratada até agora como um recurso ilimitado. Para que o recurso da água passe a ser cuidado, valorizado e percebido como um bem finito é importante iniciarmos este trabalho. [...]

**JUSTIFICATIVA:** Funcionários e alunos da Escola Municipal Bento Rodrigues localizada à Rua Dona Olinda nº 111, no subdistrito Bento Rodrigues, sofrem, juntamente com os moradores da comunidade com a escassez da água. No ano anterior, 2014 a saber, foi necessário o abastecimento frequente das caixas d’água com caminhões pipa e até que o SAAE [Serviço Autônomo de Água e Esgoto de Mariana] chegasse com a providência, a falta d’água trouxe grandes transtornos ao andamento da rotina escolar, como alteração de cardápio, banheiros sujos, bebedouros secos, dentre outros. A falta d’água na comunidade de Bento Rodrigues vem se alastrando ao longo dos anos e estudos já foram iniciados a fim de entender o motivo pelo qual isso vem acontecendo. Em pesquisa recente, constatou-se que a captação atual não atende satisfatoriamente a todas as residências e a Prefeitura de Mariana em parceria com as empresas Samarco e Vale, decidiram por apoiar um projeto de construção de uma nova captação de água e a comunidade local, bem como a comunidade escolar, já estão comemorando o avanço. Porém, sabemos de uma necessidade urgente de reeducar nossos alunos quanto ao uso consciente desse recurso natural, já que os noticiários na TV, os jornais impressos as revistas por exemplo, estão empenhados em alarmar os cidadãos brasileiros no sentido de evitar ou diminuir o desperdício da água, como vinha acontecendo ao longo do tempo.

**OBJETIVO GERAL:** Desenvolver o senso crítico e a conscientização sobre a importância de preservar e não desperdiçar a água.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS:** Promover momentos de reflexão e análise sobre a importância da água para o planeta de forma transdisciplinar; incentivar os alunos a pouparem e não desperdiçarem a água que poderá vir a faltar futuramente; assimilar conceitos básicos, aprimorando a criatividade, a

reflexão e a conscientização; envolver alunos, professores, funcionários, pais em questões ambientais; [...]

AÇÕES/METODOLOGIA: [...] 10º Momento: Baú da Samarco (Leitura) período: 13/05 à 01/07/2015; 11º Momento: Elaboração de ideias de Conscientização da Economia de Água (5º ano): Elaborar ideias sobre a conscientização do uso indevido da água, evitando o seu desperdício e reutilizando-a para não faltar; [...] 13º Momento: Visita as nascentes e rios do Distrito de Bento Rodrigues. 14º Momento: Construção de maquete de uma Estação de Tratamento de Água: Construir uma maquete de uma estação de tratamento de água, com materiais recicláveis, a fim de mostrar todo o processo. [...] 20º Momento: Palestras sobre a conscientização da água (FUNCESI). A equipe da FUNCESI ministrará palestras sobre o consumo e desperdício água.

CULMINÂNCIA: Exposição das atividades no Centro de Convenções em Mariana 24/10/2015.

PARCEIROS: Secretaria Meio Ambiente; SAAE; Samarco; Vale; FUNCESI; Rede pela Vida; SESI; UFOP.

Fonte: arquivo da autora (2015).

Embora o Projeto Institucional enfatize a importância da água como um recurso essencial à vida humana, apresentou em sua justificativa, aspectos da realidade em função da falta de água vivenciada na EMBR e na comunidade, compreende-se que as soluções foram apontadas de forma genérica, com pouco aprofundamento no local dando ênfase na escala mais global. Além disso, o Projeto apresenta indícios de que as causas do problema, a escassez hídrica, são de responsabilidade de cada indivíduo tomando como base os objetivos expostos no projeto e algumas das ações a serem realizadas, com isso, as atividades da indústria minerária praticadas no entorno da comunidade (nos complexos da Vale e Samarco) não foram sequer mencionadas ou cogitadas como possíveis causadoras da diminuição da água nos últimos tempos.

Ressalte-se que a Água é um tema de relevância nas discussões acerca da Educação Ambiental, porém a maneira como foi abordada na EMBR assemelha-se às reflexões de Martins e Freitas (2022) na linha do conservadorismo. Antunes-Rocha (2014) faz uma discussão das formas como o Campo aparece nos livros didáticos, tais como: “ilustração”, “pretexto”, “texto” ou “contexto”. Assim, ao correlacionar o Projeto Institucional da EMBR com as ideias da autora, percebe-se sinais de que não foi na perspectiva do contexto, embora tenha tratado da realidade. Conforme cita: “Como contexto, como realidade a ser vista, tematizada, lida, conhecida, discutida, analisada, mantida e/ou modificada” (Antunes-Rocha, 2014, p. 50). Ou seja, não se percebe sinais da efetivação das ações do projeto ter causado mudanças na realidade nem ter sido abordado na perspectiva crítica da Educação Ambiental.

Esse Projeto enfatiza em vários momentos ações de parcerias com tais mineradoras, como quando cita: o financiamento de palestra pela Fundação Comunitária de Ensino Superior de Itabira – FUNCESI<sup>44</sup>–, a presença do “Baú EConhecimento” neste Projeto Institucional foi denominado “Baú da Samarco” cuja temática da água é tratada sem aprofundamento com a relação da água com o território local, bem como, uma espécie de filantropia das mineradoras contribuírem com a construção de um novo poço de captação de água para sanar o problema, como consta no trecho do projeto institucional: “a Prefeitura de Mariana em parceria com as empresas Samarco e Vale, decidiram por apoiar um projeto de construção de uma nova captação de água e a comunidade local, bem como a comunidade escolar, já estão comemorando o avanço.” (EMBR, 2015).

Expôs-se a notícia do Jornal O Liberal (2014) para enfatizar que as ações da mineradora Samarco na EMBR eram recorrentes, aconteceram em 2014 e estavam previstas para acontecer no ano letivo de 2015, como citou o Projeto Institucional.

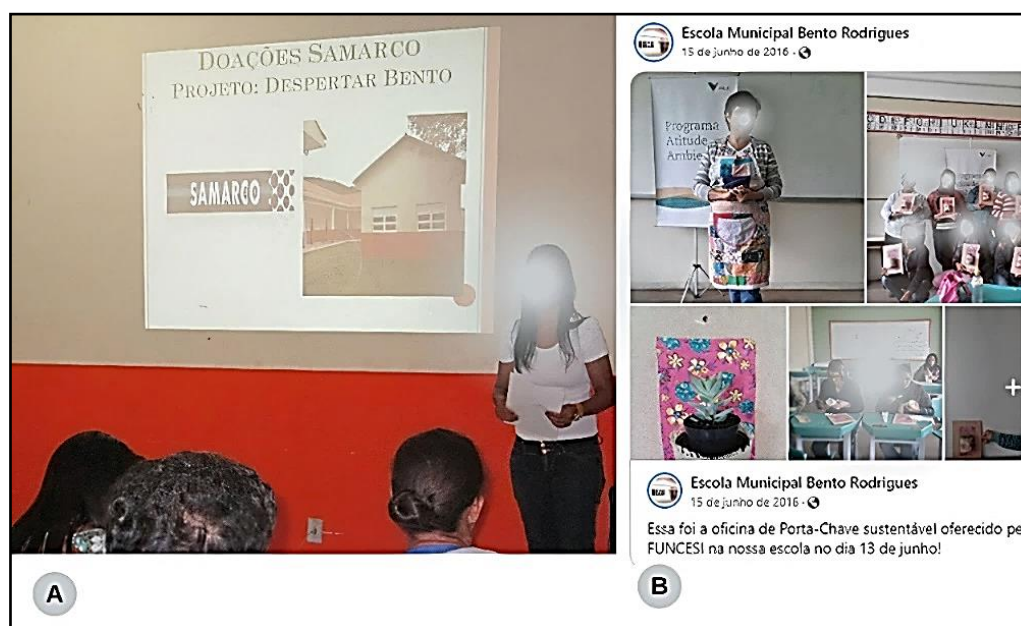
A chegada do Baú do EConhecimento na Escola Municipal de Bento Rodrigues garantiu a diversão e fantasia da criançada na manhã quarta-feira (5) [novembro de 2014]. A iniciativa faz parte do Programa de Educação Ambiental desenvolvido pela Samarco, em parceria com a Prefeitura de Mariana, por meio da Secretaria de Educação. O objetivo é oferecer suporte pedagógico às escolas da rede municipal de ensino, incentivando a realização de atividades educativas voltadas para a temática ambiental. (O Liberal, 2014).

Ao investigar a proposta pedagógica que originou a presença do “Baú EConhecimento” na EMBR em 2014, encontrou-se elementos nas redes sociais da escola que reforçam a parceria entre a mineradora e escola. A Figura 18, foto A, trata de uma reunião de mães/pais e responsáveis na abertura do ano letivo de 2014, em que é apresentada a participação financeira da empresa Samarco em um projeto da escola. Outro exemplo da aproximação de empresa mineradora com a EMBR foi exposto na Figura 87, foto B, quando a FUNCESI foi mais uma vez contratada para atuar na EMBR, desta vez pela Vale, para ofertar uma oficina para a comunidade escolar, por meio do Projeto Atitude Ambiental da Vale, com uma proposta de “porta-chave sustentável”. Destaque-se que essa ação ocorreu em 2016 na escola temporária em Mariana, isso comprova que mesmo depois do RBF a relação mineradoras e escola se manteve.

---

<sup>44</sup> Segundo um professor da EMBR a “Samarco desenvolvia, na escola, projetos que falavam sobre a questão de mineração [...]. E era na época monitorado pela Fundação Comunitária de Ensino Superior de Itabira (Funcesi) [...]”. (Eduardo. Hunzicker, 2022a, p. 151).

**Figura 18- Atuação das mineradoras Samarco e Vale na EMBR**



Fonte: Foto A: Facebook da EMBR (2014), Foto B: Facebook da EMBR (2016). Edição da autora (2023)

Nesse sentido, o trabalho de Oliveira (2021) reforça o que se viu anteriormente, ao indicar que: “a Samarco colaborava com programas e projetos oferecidos à escola” (p. 188).

Diante do exposto, assinala-se que esse Projeto Institucional e as ações das mineradoras na EMBR podem ser apontados como um dos fatores articuladores do Silêncio Pedagógico, discutidos no primeiro capítulo. São ações orquestradas com a intencionalidade de aproximação das empresas em trabalhos pedagógicos da escola para promover atividades que remetem à ideia de que as mineradoras têm em vista a preservação ambiental. Enfatize-se que na prática as empresas operam com a lógica de destruição ambiental, ao considerar que a Samarco e a Vale foram responsáveis pelos dois maiores desastres socioambientais nos últimos anos no estado de Minas Gerais, em Mariana e em Brumadinho.

Essa relação mineração-educação demonstra a dissonância com a problematização necessária que se espera de uma escola localizada em território de disputa de poder ligada à lógica capitalista. Por consequência, a escola se silencia e abre as portas para tais empresas. Por fim, viu-se nesta subseção indicativos de que a prática econômica predominante no território de Bento Rodrigues, a mineração, adentrava as

portas da escola por meio das relações mantidas pelas empresas mineradoras, portanto, faziam parte do processo de territorialização da EMBR no subdistrito.

Outro indicativo do Silêncio Pedagógico na EMBR é retratado na notícia publicada na edição 16 do Jornal A Sirene, com um relato de uma ex-moradora de Bento Rodrigues que passou pela EMBR:

Estudamos histórias de vários lugares, mas a nossa, no meu tempo, não era incluída. Quando eu estudei em Bento lembro que uma vez a professora nos levou onde era a Lagoa Santa. Que segundo os antigos contavam uma igreja afundou lá. [...] No mais quem nos contava sobre o Bento era o Sr. Filomeno (Andreia, moradora de Bento Rodrigues. A Sirene, 2017, p. 6).

Quando a escola não insere a história local nas práticas educativas é uma forma de se silenciar sobre a realidade, especialmente no caso do subdistrito de Bento Rodrigues, cuja historicidade possui marcas das práticas minerárias, na religiosidade, formas de trabalho e na paisagem geográfica. No terceiro capítulo, este assunto será tratado. Refletiu-se também porque o Sr. Filomeno, antigo morador, não foi convidado pela escola para compartilhar seus saberes. Essa matéria reitera indicativos mostrados nas pesquisas de Hunzicker (2019) e Oliveira (2021) sobre o silêncio da EMBR diante do contexto em que está inserida, isso porque a escola, é, sobretudo, um local de produção e socialização de conhecimentos.

Constatou-se uma estrutura física, pedagógica, identitária e histórica da EMBR em um processo de territorialização de mais de seis décadas, cujas mudanças ocorreram a partir da tarde de 5 de novembro de 2015, quando a lama chegou à escola e se efetuou a materialização da desterritorialização. Nesse sentido, esse processo desterritorializador é retratado na narrativa de um professor da EMBR que conta o momento da chegada da lama na escola e na Figura 19.

Quando já tinha dez minutos [...] tive coragem de olhar para trás e ver a direção da escola, a lama já batia em cima do telhado da escola. E aí, quando eu olhei no relógio, tinha exatamente dez minutos.  
Então, naquele primeiro momento, eu não sabia nem se todos os meus colegas e todos os alunos tinham saído dali daquele local. Porque tinha gente gritando, desmaiando, senhores de idade pedindo socorro “Me ajuda, professor, não deixa eu pá trás!” (Felipe. Hunzicker, 2022a, p. 89).

Ao observar a Figura 19, nota-se junto à lama alguns objetos escolares e parte do mobiliário que resistiram à “onda de lama”. A Figura 20 deixa ver registros do dia que

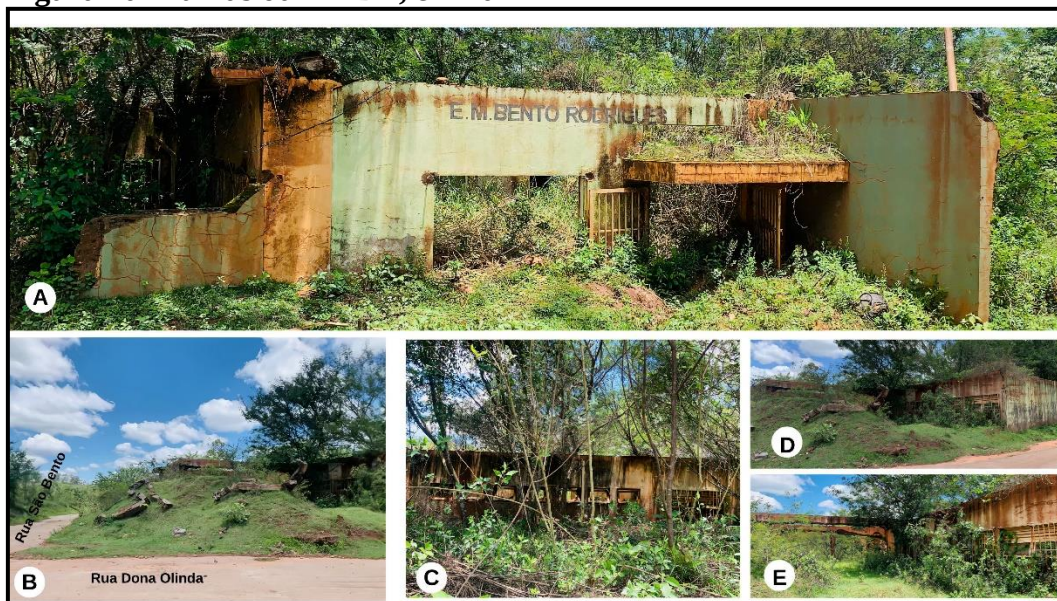
completaram sete anos da data em que a escola foi atingida pela lama. Ao comparar com as fotografias da fachada da escola de 2015, a Figura 19 (foto A), com a de 2022, Figura 20 (foto A), nota-se um espaço geográfico em constante transformação, tanto a estrutura da escola quanto seu entorno (Figura 20, fotos C, D, E). As marcas do tempo nas ruínas são perceptíveis, o que era lama (composta por resíduos de rejeitos de minério de ferro, água e outros elementos misturados) transformou-se em um acúmulo de materiais solidificados compondo uma nova geomorfologia no relevo, agregado a uma nova cobertura vegetal<sup>45</sup>, logo, uma nova paisagem passou a compor o que antes era escola. Haesbaert (2020) enfatiza nas páginas iniciais da sua obra que: “uma desterritorialização ‘absoluta’ ou o “fim dos territórios’ seria paradoxal” (p. 20). Ademais, Tomlison, 1999, p. 148-149 *apud* Haesbaert, 2020, p. 232 define que “a desterritorialização não pode significar o fim da localidade, mas sua transformação [...]”. Sendo essa transformação dos aspectos físicos do território, mas também dos seus múltiplos sentidos e usos. Essa transformação da paisagem da EMBR é ainda mais perceptível quando se compara a Figura 14 (foto A), onde se localizava o muro da escola antes do RBF, com a Figuras 20 (foto B), com os rejeitos solidificados.

**Figura 19- EMBR após o rompimento, 2015 e 2016**



Fonte: foto A (Dardanhan, 2016). Fotos B e C: a autora, 2015 (Hunzicker, 2022a, p. 98).

<sup>45</sup> Aqui não se pretende aprofundar sobre o processo de revegetação da área atingida, visto que dentre as ações de reparação essa ação foi necessária em virtude das perdas nutritivas do solo no pós-rompimento.

**Figura 20- Ruínas da EMBR, em 2022**

Fonte: fotos da autora, trabalho de campo em 5 novembro de 2022.

A desterritorialização da qual se trata aqui não se limita a uma escala de tempo e espaço físico, isso significa que, ao ancorar as reflexões sobre território imaterial em Fernandes (2020), entende-se que os corpos, ideias, práticas, conhecimentos, identidades, formas de ensinar e de se socializar foram reconfiguradas após o rompimento.

### 3.2.2 A desrreterritorialização e reterritorialização da EMBR em Mariana

Em um contexto de luto e perdas, as (os) estudantes, educadoras (es) e funcionárias (os) da EMBR foram alocados em 16 de novembro de 2015 na Escola Municipal Dom Luciano Pedro de Almeida (daqui em diante, Escola Dom Luciano), figura 21, situada na rua Perimetral Sucupira, s/n, bairro Rosário, na sede de Mariana. Situação que perdurou até maio de 2017. A instalação da EMBR em um local temporário foi uma das garantias de direitos assegurada no Termo de Transação e de Ajustamento de Conduta (TTAC, 2016). Dessa forma, as instâncias educacionais ligadas à SME, SEE e, na época a Samarco<sup>46</sup>, intermediaram essa instalação temporária.

<sup>46</sup> Disponível em: <https://www.samarco.com/alunos-de-bento-rodrigues-voltam-as-aulas/> Acesso em 15 fev. 2023.

**Figura 21- Escola Dom Luciano, em Mariana**



Fonte: (Mariana, 2016, p. 2).

A Figura 21 mostra dois dos três blocos da estrutura da escola. Conforme o documento da SRE de Ouro Preto, ligada à Secretaria do Estado de Educação (Minas Gerais, 2016) intitulado “Relatório de verificação in loco”<sup>47</sup> apresentou-se favorável à mudança de endereço da EMBR para a Escola Dom Luciano até a construção da escola no Novo Bento Rodrigues. Sobre o funcionamento da EMBR o documento cita: “instalações devidamente separadas/com autonomia, desvinculada em seus processos administrativos, financeiros e pedagógicos da Escola Municipal Dom Luciano. Os espaços foram renomeados e adaptados ao atendimento da nova escola” (Minas Gerais, SRE, 2016, p. 3). É importante assinalar que esse parecer foi emitido quase um ano depois da coabitação da EMBR, em 30 de setembro de 2016. Outro documento favorável à instalação da EMBR na estrutura dessa instituição foi o Laudo Técnico de verificação da salubridade e das condições de estabilidade de risco da Escola Dom Luciano pela Secretaria de Obras da Prefeitura Municipal de Mariana (Mariana, 2016)<sup>48</sup>. O engenheiro responsável pela vistoria se ateve à parte estrutural da Escola Dom Luciano, em maio de 2016.

A instalação da EMBR e da Escola Municipal Paracatu de Baixo na estrutura da Escola Dom Luciano foi estabelecida por meio do Decreto municipal Nº 8.071, de 27 de novembro de 2015 (Mariana, 2015). Este documento, que decreta em seu artigo 1º:

Para fins de restabelecimento da normalidade nas Escolas Municipais de Bento Rodrigues e Paracatu de Baixo, no que se refere à gestão educacional,

<sup>47</sup> Acervo da EMBR. Trabalho de campo realizado em 14 de fev. de 2023.

<sup>48</sup> Acervo da EMBR. Trabalho de campo realizado em 14 de fev. de 2023.

financeira, administrativa e de pessoal das unidades escolares atingidas pelo rompimento da barragem da Samarco Mineração, adota-se os procedimentos elencados neste instrumento [...]. (Mariana, 2015, p. 1-2).

O artigo 2º do capítulo I que trata da “Documentação Alusiva à Vida Escolar”, especifica tais documentos: “registros de matrícula, históricos escolares, frequência e avaliação de alunos matriculados nas unidades escolares atingidas” (Mariana, 2015, p. 2). O artigo 3º, Cap. I, determina a criação de uma comissão composta por membros da SME, diretoras e secretárias das duas escolas e servidores da SRE de Ouro Preto, para proceder a tomadas de decisões quanto à recuperação documental relativa à vida escolar dos estudantes das duas instituições escolares. Acerca do assunto, o artigo 6º, cap. I, determina a elaboração de Atas para fins de registros.

O capítulo III trata “Da Gestão de Recursos Humanos”, assim, avalia-se o que foi estabelecido acerca das decisões sobre as/os educadores e profissionais das duas escolas nos artigos 12 ao 15.

Artigo 12- Para fins de adequação do horário de funcionamento da unidade escolar, devido à cessão de espaço na escola Municipal Dom Luciano exclusivamente no turno vespertino, fica estabelecido, em caráter excepcional, jornada especial de trabalho dos servidores lotados nas unidades afetadas, que deverá adequar-se à disponibilidade do prédio, entre meio-dia e dezoito horas.

Artigo 13- Fica a Secretaria Municipal de Educação autorizada a proceder à adequação dos horários dos profissionais que laboravam no turno matutino nas escolas afetadas e, se necessário, promover, de ofício, a mudança de lotação para outra unidade de ensino [...].

Artigo 14- Para fins de locomoção da residência ao local de trabalho, fica a Secretaria Municipal de Educação autorizada a ceder, sem ônus ao trabalhador, meios adequados ao seu deslocamento.

Artigo 15- Aos profissionais lotados nas escolas afetadas, beneficiados com a gratificação por docência na Zona Rural, a que se refere o artigo 48, 1 da Lei Complementar 139/2013 e artigo [...] 62A da Lei complementar 006/2001, enquanto durar a lotação e com finalidade de preservar a situação funcional e a irredutibilidade de vencimentos, em caráter excepcional, fica mantida a concessão do benefício, nos limites e condições anteriores ao sinistro (Mariana, 2015, p. 3).

Ao analisar os dados dispostos no Decreto Nº 8.071, elenca-se as reflexões adiante, a fim de discutir os desafios impostos à rotina escolar, consequentemente, aos aspectos que fortalecem a perspectiva do processo de desterritorialização da EMBR no pós-rompimento.

Em primeiro plano, nota-se indicativos de negação do que foi vivenciado pelas duas comunidades escolares quando o documento sugere o: “restabelecimento da normalidade nas Escolas [...]”. Esse foi um ponto de crítica de um professor Eduardo da EMBR: “eu visualizei que a preocupação [da prefeitura] era simplesmente voltar a trabalhar como se nada tivesse acontecido, como se tivesse tido um dia normal; isso afeta o psicológico das pessoas, igual eu me sinto afetado” (Hunzicker, 2022a, p. 88). Embora se tenha encontrado documentos mencionando o apoio psicológico ofertado aos professores e estudantes da escola, ressalta-se a dimensão subjetiva vivenciada como o caso do professor *B* que estava na escola no momento do rompimento e teve que fazer o autossalvamento. Outro ponto silenciado é o fato do documento oficial, tratando das duas escolas soterradas em Mariana, não ter mencionado a morte de dois alunos da EMBR. Diante disso, parece incoerente utilizar o termo “normalidade” quando a escola passava pelo luto, quando era preciso fazer um levantamento das perdas materiais e imateriais, além dos tensionamentos diante do “não-familiar” na escola temporária.

Por outro lado, o Decreto foi importante para fins de registro oficial da Prefeitura de Mariana, ao especificar nos artigos do capítulo I a descrição da documentação escolar perdida. Outra fonte documental cita: “todos os documentos pertinentes à vida escolar dos alunos foram irremediavelmente perdidos” (Minas Gerais, SRE, 2016, p. 2). São, portanto, prejuízos cujo processo de reparação não conseguirá transpor para a escola definitiva, o que se constata na entrevista narrativa de uma das educadoras entrevistadas nesta pesquisa no quarto capítulo.

Para exemplificar, apresenta-se no Anexo 4 o Histórico Escolar de uma estudante que concluiu o 9º ano na EMBR em 2016. Nele, não constam informações da trajetória escolar que antecede 2015, os campos dos anos anteriores foram riscados. Para validação do documento é acrescentado no campo Fundamentação Legal a “Lei Federal 9394/96 de 23/12/1996<sup>49</sup> e Resolução da SEE [Secretaria Estadual de Educação] 2197/12<sup>50</sup>”. No final do documento é especificado no campo Observação: “Aluna submetida a ‘Classificação’ conforme Resolução da SEE. nº 2197/12, Artigo 17<sup>51</sup>”. Esses dispositivos legais também foram utilizados em Históricos Escolares para estudantes matriculados na EMBR, os

---

<sup>49</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996.

<sup>50</sup> A resolução “Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências”.

<sup>51</sup> O artigo 17 da resolução dispõe: “O recurso da classificação tem por objetivo posicionar o aluno em qualquer ano da Educação Básica, compatível com sua idade, experiência, nível de desempenho ou de conhecimento, nas seguintes situações” (Minas Gerais, 2012, p. 3).

quais solicitaram transferência para outra instituição de ensino, da mesma forma, para estudantes que passaram pela EMBR em anos anteriores a 2015, que requeressem o Histórico Escolar (Anotações na Caderneta de Campo, fevereiro de 2023).

O Artigo 3, cap. 1, da Resolução Nº 8.071 e o Histórico Escolar mencionado acima citam as Atas elaboradas pela comissão especial de resoluções dos dados escolares das unidades de ensino de Bento Rodrigues e Paracatu de Baixo. Analisou-se duas das Atas e sintetizou-se as informações a seguir.

A primeira delas, redigida em 8/03/2016, apresenta inicialmente a motivação da criação da comissão em função do Decreto municipal após o RBF. Traz informações sobre como proceder ao processo de “reclassificação” dos ex-alunos matriculados antes de 2015 amparados na Resolução da S.E.E nº 2197 de 2012. Foi definido que seria necessária a elaboração de uma ata de reclassificação para as notas dos estudantes que frequentaram as escolas em 2015, contendo a assinatura dos professores, coordenação pedagógica, secretária e diretora.

Outra decisão da comissão é que as escolas devem emitir uma declaração para o estudante, informando sobre a perda documental em função do RBF. No caso da EMBR, a comissão estabeleceu que duas das integrantes da comissão iriam buscar nos arquivos da Escola Estadual Sinhô Machado, localizada em Santa Rita Durão, onde a maioria dos estudantes concluintes do 9º ano em Bento Rodrigues cursavam o Ensino Médio, dessa forma, o arquivo da escola estadual ajudaria no resgate de informações a partir do Histórico Escolar e transferência da época de matrícula. Essa foi uma das tentativas de recompor o banco de dados da EMBR. Por fim, houve outros questionamentos acerca de como proceder quanto a emissão da documentação escolar, que, naquele momento não havia respostas. Decidiu-se encaminhar para averiguação em outras instâncias da SEE e SRE.

A segunda Ata da Comissão Especial, reunida em 6/4/2016, determinou que: o novo endereço da escola conste no cabeçalho do Histórico escolar; no caso de ex-aluno/a procurar as escolas para emissão do Histórico Escolar, as secretárias deveriam buscar formas de averiguar se realmente ele/a estudou na instituição, caso necessário deverá montar uma comissão para averiguar a veracidade das informações. Uma terceira possibilidade, referente a quem cursou os anos iniciais em anos anteriores ao RBF, poderá ser submetido a uma avaliação na Escola Estadual Dr. Gomes Freire, no caso dos anos finais, o requerente do histórico deverá procurar o Centro Estadual de Educação

Continuada – CESEC. A possibilidade para resgatar o arquivo escolar foi apresentada por uma servidora da SME. Ela revelou que entre os anos de 1978 a 2013 os diários escolares eram arquivados na SME e que os registros estão disponíveis em um banco de dados denominado *Mastermaq*.

Em vista do exposto, verifica-se que a destruição dos arquivos documentais das escolas acarretou não só uma sobrecarga de trabalho para os profissionais da Educação, mas também, um “apagamento” da vida escolar dos sujeitos que estudaram nas duas unidades escolares de suas comunidades de origem. Dessa forma, constata-se mais um dos elementos que fortalece os indicativos da desterritorialização em curso na EMBR.

Ainda sobre a análise do Decreto municipal, acerca dos artigos do terceiro capítulo “Da Gestão de Recursos Humanos”, observa-se a legitimação de direitos resguardados aos profissionais da Educação, como: o artigo 13 sobre a possibilidade de remoção caso a (o) professora (or) que atuava no período da manhã não pudesse lecionar ao restrito turno vespertino especificado no artigo 12. Contudo, esta garantia de direito não significa que a/o docente não tenha tido prejuízos diante de um novo contexto espacial/temporal ao mudar sua rotina de trabalho.

É mencionado no artigo 14 a continuidade do uso do transporte escolar “sem ônus”. Porém, o Decreto não foi suficiente para resguardar a garantia desse direito, isso porque de acordo com informações do trabalho de campo<sup>52</sup>, no ano letivo de 2016 as (os) professoras (es) e funcionárias (os) da EMBR (que residem na sede de Mariana) foram impedidas/os de utilizar o transporte contratado pela Samarco para fazer a locomoção dos estudantes, como vinha acontecendo em novembro e dezembro de 2015 após a transferência da escola para a estrutura da Escola Dom Luciano. Com isso, esses profissionais que se sentiram prejudicados encaminharam uma reinvidicação ao Promotor de Justiça Guilherme de Sá Meneghin em fevereiro de 2016. Em maio de 2016, o Ministério Público do Estado de Minas Gerais – MPMG –, 2ª Promotoria de Justiça da Comarca de Mariana/MG, fez a escuta de uma representante dos profissionais para tratar do caso, sob o processo Cível 400 16 001951-1. A continuidade desse processo tramitou no Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais, Comarca Mariana, 2ª Vara Civil, criminal e de Execução Criminal. A primeira audiência para tratar do fornecimento do transporte aconteceu em 27 de julho de 2016 com representantes da Samarco, MPMG,

---

<sup>52</sup> No trabalho de campo realizado na EMBR em 14 de fevereiro de 2023, analisou-se três documentos tratando da suspensão do direito ao uso do transporte pelas (os) profissionais da EMBR.

profissionais da EMBR e atingidos. Em suma, o conteúdo da referida ação judicial reivindica que a mineradora Samarco se responsabilize em custear o transporte dos profissionais até que a escola passasse a funcionar no reassentamento coletivo<sup>53</sup>. A juíza responsável pela audiência fez o despacho dando o prazo para a ré – Samarco – se manifestar em uma próxima audiência de conciliação marcada para 11 de agosto de 2016. Nessa nova audiência, foi deferido a favor das (os) profissionais da Educação o direito ao uso do transporte escolar e o ressarcimento dos valores pagos por elas (es) em passagens de ônibus de linha comercial. Atualmente, é permitido que funcionárias (os) da EMBR utilizem o transporte escolar dos discentes (Dados da caderneta de campo, 2023).

O artigo 15 cita uma conquista no que tange à continuidade da “gratificação por docência na Zona Rural”. Contudo, esse foi mais um prejuízo financeiro para as (os) professoras (es) da EMBR, pois a SME cortou o benefício sob a justificativa das (os) profissionais estarem atuando na sede do município. Apesar disso, esse tema trazido no artigo 15 foi relevante para identificar o perfil das escolas e sujeitos atingidos, por se tratar de profissionais que atuavam em uma escola com condição identitária do campo inseridos na área urbana.

Nesse sentido, houve um comprometimento em relação aos aspectos identitários dos sujeitos oriundos do campo que mantinham outros modos de organização sociocultural antes do RBF. Parafraseando Antunes-Rocha (2012) para dizer que a condição identitária das populações do campo relaciona-se aos recursos da natureza e a terra. Nesse sentido, a fim de amenizar essas rupturas, uma das professoras da EMBR inseriu em sua prática escolar atividades para plantar sementes em trilhas e espaços verdes da cidade de Mariana (Hunzicker, 2022a), ou seja, uma prática pedagógica de (re) conexão com a terra.

Além das questões subjetivas acerca da identidade da EMBR, há inconsistências quanto ao reconhecimento diante da legislação da EMBR enquanto rural/*do* e *no* campo. Porque a escola é considerada rural sob o código do INEP 31106241 no registro do Censo Escolar. Como constatou-se nos dados do Censo Escolar de 2021 (QEdu, 2021<sup>54</sup>), ao averiguar esse registro no trabalho de campo, verificou-se que a unidade escolar

---

<sup>53</sup> Até julho de 2023 seis educadoras utilizavam o transporte escolar dos alunos contratado pela Fundação Renova. Após a mudança da escola para o reassentamento, todos profissionais passaram a utilizar o referido transporte.

<sup>54</sup> No momento da escrita deste trabalho o Portal QEdu disponibiliza os dados do Censo Escolar até 2021. Disponível em: <<https://qedu.org.br/escola/31106241-em-bento-rodrigues>> Acesso em 14 nov. 2023.

permanece nos documentos oficiais do Educacenso como rural (Figura 22). Entretanto, por estar instalada na área urbana de Mariana após o RBF até julho de 2023, a escola é indicada pela Prefeitura Municipal de Mariana como urbana (Figura 23).

**Figura 22- Registro da EMBR no Censo Escolar como rural, 2022**

Censo escolar da educação básica INEP

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Sistema disponível apenas para leitura.  
Escola fechada! Para cadastrar/editar dados, faz-se necessária a retificação do Censo.  
As informações constantes neste recibo poderão sofrer alterações, devido a correções de inconsistências identificadas pela Secretaria Estadual de Educação ou pelo INEP.

**Educacenso 2022**  
**31106241 - ESCOLA MUNICIPAL BENTO RODRIGUES**

**Recibo**

**Dados da entidade**

Código da Escola: 31106241  
Nome da Escola: ESCOLA MUNICIPAL BENTO RODRIGUES  
Situação de Funcionamento: Em Atividade  
Dependência administrativa: Municipal  
Poder público responsável pela parceria ou convênio entre a Administração Pública e outras instituições: -  
Localização/ Zona da escola: Rural  
Localização diferenciada da escola: Não está em área de localização diferenciada  
UF: MG  
Município: Mariana

Fonte: INEP (2022). Obtido em trabalho de campo no acervo da EMBR. Edição da autora (2023).

**Figura 23- Unidades educacionais da rede municipal de Mariana**

| ESCOLAS URBANAS                                           | ESCOLAS DO CAMPO                                     |
|-----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| APAE   (31) 3557-3758                                     | E.M. Padre Antônio Gabriel Carvalho   (31) 3558-5100 |
| CEMPA   (31) 3558-2224                                    | E.M. Profª Celina Célia Gomes   (31) 3558-9041       |
| E.M. Dom Luciano Pedro Mendes de Almeida   (31) 3558-5544 | E.M. de Campinas   (31) 97161-3425                   |
| E.M. Bento Rodrigues   (31) 3558-1953                     | E.M. Anibal de Freitas   (31) 3558-1019              |
| E.M. Dom Oscar   (31) 3558-2639                           | E.M. Barro Branco   (31) 98432-1207                  |
| E.M. Monsenhor José Cota   (31) 3558-2416                 | E.M. Dante Luiz dos Santos   (31) 98412-7555         |
| E.M. Paracatu de Baixo   (31) 3557-4302                   | E.M. Joaquim Emilio Batista   (31) 98891-1331        |
| E.M. Wilson Pimenta Ferreira   (31) 3558-2489             | E.M. de Furquim   (31) 98891-1331                    |
| E.M. Santa Godoy   (31) 3558-1970                         | E.M. de Mainari   (31) 98931-2485                    |
|                                                           | E.M. Padre Viegas   (31) 3558-8003                   |
|                                                           | E.M. Cônego Paulo Dilásio   (31) 3558-5445           |
|                                                           | E.M. Passagem de Mariana   (31) 3558-4940            |
|                                                           | E.M. Serra do Carmo   (31) 97143-8843                |
|                                                           | E.M. Sinhô Machado   (31) 3558-2059                  |
|                                                           | E.M. Prefeito Jadir Macedo   (31) 3557-7017          |
|                                                           | E.M. Geraldo Timóteo   (31) 3558-4213                |

PREFEITURA DE  
**MARIANA**  
CONSTRUINDO UMA NOVA história!

Fonte: Print do portal educacional rede Municipal de Mariana-MG, 2023. Edição da autora (2023).

O Decreto nº 7.352 do Governo Federal, de 4 de novembro de 2010 estabelece quem são os sujeitos do campo com suas especificidades para garantia de direitos, destaca também quais são as escolas consideradas do campo.

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:  
I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e  
II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida [... pelo] Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (Brasil, Governo Federal, 2010).

De acordo com a legislação do Decreto da Educação do Campo, a EMBR deveria ser considerada do campo por se tratar da origem da maioria dos estudantes matriculados, embora esteja localizada em área urbana nos últimos 7 anos e 8 meses.

Resgata-se aqui o que foi discutido na seção sobre a territorialização da EMBR em que se evidenciou que, desde sua idealização para construção na década de 1960, a escola se caracteriza como rural. No entanto, diante do que se viu, o processo de desterritorialização da condição de rural/do campo se dá em função de não haver atualmente uma definição de reconhecimento legal dos órgãos públicos oficiais para unificar essa condição, como assinalado no trecho da narrativa de uma das educadoras entrevistada nesta pesquisa: “Então fica aquela coisa: é Zona Rural ou é zona urbana agora, né?” (Laura, 2023). A reterritorialização da escola sinaliza para a continuidade de incertezas sobre essa condição, em virtude das condições do reassentamento como urbano, como visto na seção sobre Bento Rodrigues.

A propósito da questão pedagógica como indicativo do processo de desterritorialização da escola e desafios na reterritorialização em Mariana, embora essa temática tenha interpassado pelas discussões anteriores, precisa-se dar luz aos efeitos do RBF nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, os resultados da pesquisa de Hunzicker (2019) evidenciaram alterações no cotidiano do corpo docente e discente, consequentemente, trouxeram prejuízos para o processo de ensino-aprendizagem, para citar alguns exemplos: alterações no rendimento escolar; sujeitos/instituições externos à escola passaram a adentrar a EMBR, o que causou em alguns momentos interferência nas aulas; tensionamentos para algumas(ns) das(os) professoras(es) quando o tema do

rompimento era demandado pelos estudantes durante às aulas, o que provocava a mudança no planejamento escolar; além da própria situação pós-traumática vivenciada por alunos e professores que tiveram que correr da lama, provocou em alguns desses sujeitos efeitos na saúde mental, por isso, alguns professores pediram afastamento por meio de licença médica e outros profissionais os substituíram por um período. Oliveira (2021) expõe os prejuízos pedagógicos na perspectiva de uma aluna da EMBR:

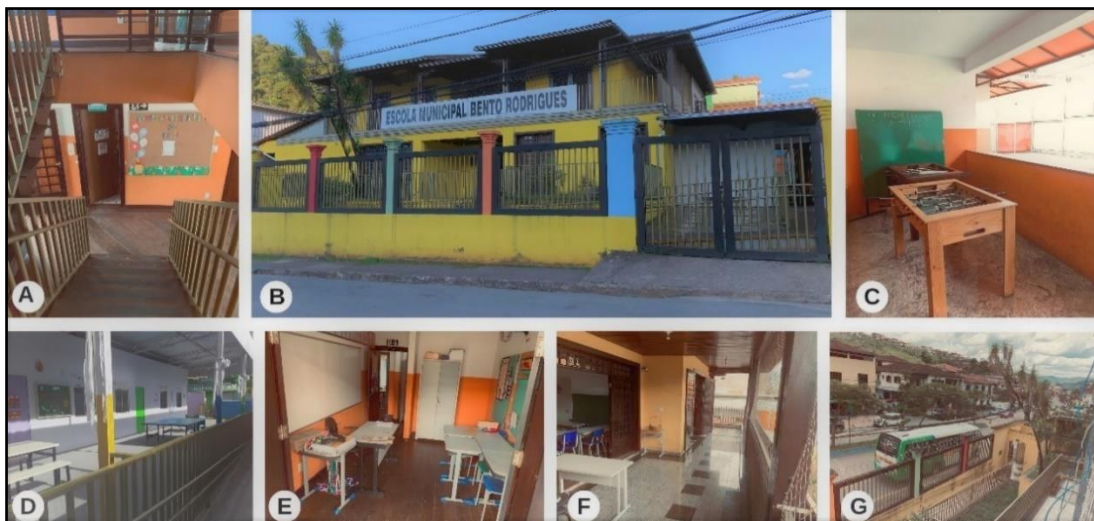
Em 2016, o índice de faltas subiu, mas a escola continuou funcionando no mesmo espaço. Por exemplo, a jovem Rafaela não conseguia se concentrar nos estudos, sofria com os preconceitos, passava por momentos de fragilidade emocional, possuía muita dificuldade de adaptação e cogitou a ideia de parar de estudar, mesmo sendo uma aluna dedicada (p. 195).

Portanto, a mudança da EMBR para a área urbana em uma escola compartilhada com outros sujeitos trouxe desafios quanto às mudanças nos projetos de vida da jovem entrevistada por Oliveira (2021), além da imposição a um novo contexto social e escolar “não-familiar”. A reterritorialização em um novo espaço escolar de forma repentina trouxe outros desafios, como o processo segregatório retratado na narrativa do entrevistado da EMBR: “Os alunos [...] que estudavam com a gente e que foi pra escola estadual aqui [em Mariana], eram chamados de “pé-de-lama”, eles passaram por esse processo [...]”. (Professor Eduardo. Hunzicker, 2022a, p. 122). As entrevistas narrativas de Bruno e Valentina apresentadas no capítulo IV deste trabalho reiteram os casos de *bullying* sofrido pelos (as) estudantes da EMBR, especialmente quando coabitaram a escola no bairro Rosário.

A respeito da questão da instalação da EMBR na Escola Dom Luciano, embora o documento emitido pela SRE/SEE (Minas Gerais, 2016) apontasse naquele momento que a EMBR faria a coabitação naquela estrutura “até que novo prédio seja construído [...] em novo distrito de Bento Rodrigues” (p. 1), ao longo do tempo alguns fatores, como a dificuldade na convivência e o resgate da identidade da escola motivaram a busca por um novo espaço que concretizou na desterritorialização da escolha compartilhada e reterritorialização em outro endereço. Dessa forma, a comunidade escolar reivindicou uma nova estrutura para instalação da EMBR. “Viemos para uma casa adaptada [...] no centro de Mariana, praticamente, é onde que os alunos se identificaram melhor, eles tiveram uma identidade novamente da escola de Bento Rodrigues” (Professor Felipe. Hunzicker, 2022a, p. 116). A Figura 24 mostra a EMBR instalada desde 8 de maio de 2018 no endereço na avenida Nossa Senhora do Carmo, nº 71, bairro Vila do Carmo, onde

vem sendo modificada e ampliada para atender às demandas de uma estrutura educacional, como foi ressaltado em trabalho de campo pela entrevistada Laura.

**Figura 24- Estrutura temporária da EMBR em Mariana, em 2023**



Fonte: A autora (2023)

Na Figura 24, as fotos A e B mostram a infraestrutura da escola em dois pavimentos. É possível observar nas fotos B, F, G a diferença paisagística do entorno da EMBR e os aparatos de segurança em relação ao antigo Bento Rodrigues, agora com grades portões, telas, sistemas de segurança que compõem a estrutura da escola. Na foto C, observa-se as opções de lazer com quadra e brinquedo para atividades de Educação Física, sendo o mesmo espaço utilizado para o recreio. Antes se davam em pátios gramados rodeados por árvores. É possível notar o tamanho das salas de aula nas fotos E e F, acerca desse assunto, uma mãe de aluno da escola disse: “A escola é pequena, aqui não está cabendo” (Dados do trabalho de campo, fala proferida na reunião de pais em 15/02/2023). A foto D mostra um anexo com salas de aula, construído no final de 2019 para o funcionamento das oficinas da Educação em Tempo Integral a partir de 2020. Um dos ônibus que faz esse transporte escolar foi registrado na foto G.

O uso do transporte escolar é outra mudança imposta após o RBF para a maioria dos estudantes da escola. Em 2023, dos 132 estudantes matriculados<sup>55</sup>, 128 utilizavam

<sup>55</sup> Considerando as informações do trabalho de campo realizado em fevereiro de 2023.

transporte<sup>56</sup> quando a escola estava instalada na área urbana de Mariana, sendo 110 por meio de ônibus e vans de uma empresa terceirizada pela Fundação Renova e 18 residentes no distrito Camargos que utilizavam o transporte da Prefeitura Municipal de Mariana. Esse último caso, deu-se em função dos estudantes de Camargos já utilizarem o transporte da prefeitura antes do RBF. Em 2015, somente eles se locomoviam para escola do subdistrito por meio de transporte. O Quadro 5 mostra o local de moradia das/os estudantes que utilizam o transporte escolar na EMBR.

**Quadro 5- Local de moradia das(os) estudantes da EMBR que utilizam transporte escolar<sup>57</sup>**

| Bairro na sede                                           | Distrito/subdistrito | Município | Quantidade de estudantes |
|----------------------------------------------------------|----------------------|-----------|--------------------------|
| <b>Transporte de responsabilidade da Fundação Renova</b> |                      |           |                          |
| Colina                                                   |                      | Mariana   | 15                       |
| Loteamento de Cássio                                     |                      | Mariana   | 1                        |
| Nossa Senhora Aparecida                                  |                      | Mariana   | 1                        |
| Morro Santana                                            |                      | Mariana   | 4                        |
| São Cristóvão                                            |                      | Mariana   | 4                        |
|                                                          | Cachoeira do Brumado | Mariana   | 4                        |
|                                                          | Padre Viegas         | Mariana   | 2                        |
| Dom Oscar                                                |                      | Mariana   | 8                        |
|                                                          | Bandeirantes         | Mariana   | 10                       |
| Rosário                                                  |                      | Mariana   | 8                        |
| Morada do Sol                                            |                      | Mariana   | 4                        |
| Jardim dos Inconfidentes                                 |                      | Mariana   | 9                        |
| Jardim Santana                                           |                      | Mariana   | 2                        |
| Vila Maquiné                                             |                      | Mariana   | 17                       |
| Vila Aparecida                                           |                      | Mariana   | 2                        |
| Barro Preto                                              |                      | Mariana   | 8                        |
| Centro                                                   |                      | Mariana   | 4                        |
| Chácara                                                  |                      | Mariana   | 1                        |
| Vale Verde                                               |                      | Mariana   | 1                        |

<sup>56</sup> Quatro estudantes matriculados na escola em 2023 não utilizavam transporte até julho de 2023, os pais assinaram um documento no momento da matrícula dando ciência da situação que os (as) estudantes moradores de Mariana não possuem vínculos com Bento Rodrigues e não teriam direito ao uso do transporte escolar da Fundação Renova. Após a transferência da escola para o reassentamento, esses estudantes que não são de Bento Rodrigues tiveram autorização para usar o transporte de forma provisória, até o final do ano letivo de 2023.

<sup>57</sup> Dados referentes às condições de julho de 2023.

|                                                                |          |         |            |
|----------------------------------------------------------------|----------|---------|------------|
| Cruzeiro do Sul                                                |          | Mariana | 1          |
| São Gonçalo                                                    |          | Mariana | 2          |
| São Pedro                                                      |          | Mariana | 1          |
| Passagem de Mariana                                            |          | Mariana | 1          |
|                                                                |          |         | <b>110</b> |
| <b>Transporte de responsabilidade da Prefeitura de Mariana</b> |          |         |            |
|                                                                | Camargos | Mariana | 18         |
|                                                                |          |         | <b>128</b> |

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações coletadas no trabalho de campo na EMBR (2023).

Percebe-se no Quadro 5 que o local de moradias das (os) estudantes da escola correspondem a 20 bairros e três distritos/subdistritos em Mariana. Embora a maioria esteja morando em bairros da sede, 98 estudantes, há de considerar que 34 moram fora da sede da cidade, onde suas famílias optaram por buscar distritos e subdistritos para viver, o que torna o percurso ainda mais demorado. Esse assunto foi tratado na reunião de pais com a diretora e Fundação Renova em 15/02/2023, como um dos desafios no novo contexto da escola em Mariana, no que tange ao período prolongado que as crianças e adolescentes passam dentro do transporte.

Laura, educadora entrevistada no trabalho em tela, explica sobre a opção das famílias em residir fora da sede de Mariana:

[...] o tipo de vida que eles levavam de plantar, de ter animais, eles não conseguiram fazer isso na cidade, na sede. E isso era a vida deles mesmo. Tem gente que mora em Zona Rural, igual meu caso, mas eu não tinha animais, não tinha plantas. Minha vida era trabalhar e voltar para casa. Mas tem gente que realmente, isso fazia parte da vida deles. O plantar, o andar a cavalo, nadar, enfiar numa cachoeira. Então eles estavam sentindo muita falta disso. Eles optaram em usar o recurso [financeiro da indenização] e morar na Zona Rural. [...] eles [os alunos] usam o transporte. Porque a gente tem tantos alunos que compraram, como tem também alunos que escolheram uma casa no distrito, e a Renova paga o aluguel, como se fosse aqui na sede (Laura, 2023).

O RBF provocou alterações nos modos de produção e reprodução da vida dos atingidos cuja tentativa da (re) tomada da vida no campo causa reflexos na escola, como exemplo, o uso de transporte escolar da localização da escola temporária para áreas mais afastadas, que aumenta o percurso de locomoção dos alunos. Ademais, o uso do transporte é para a equipe administrativa da escola mais uma responsabilidade e mais uma atribuição:

[...] hoje a gente tem um monte de demanda que não tínhamos, por exemplo transporte, os meninos não utilizavam transporte para a escola, então é mais

uma demanda para a escola, né? De articular transporte para os alunos, tudo que a gente vai fazer com os meninos temos que enviar solicitação e não era assim, né? [...] agora tudo é mais difícil (Alice, entrevistada em 2019. Hunzicker; Antunes-Rocha; Santos, 2020, p. 97).

Alice diferencia as novas demandas no pós-rompimento ao comparar com a rotina escolar no subdistrito. Uma das educadoras entrevistadas no trabalho em tela disse que no antigo Bento Rodrigues alguns dos estudantes esperavam o som do sinal para ir para a escola, fazendo referência à proximidade da instituição e do núcleo arquitetônico de moradias. Esse distanciamento geográfico possivelmente é um dos fatores de diminuição da participação dos pais e responsáveis na escola, como indica uma professora da EMBR: “quando precisávamos da família, era só chamar, eu acho que era uma relação mais próxima” (Clara. Hunzicker, 2022a, p. 125). Os dados de Oliveira (2021) corroboram com o que mencionou a professora A: “Rafaela relatou, por exemplo, que sua família frequenta a escola apenas quando há reunião, sendo um dos motivos a distância da casa ao colégio [EMBR]” (p. 197). Com as famílias espalhadas em vários bairros e distritos/subdistritos, os múltiplos usos da estrutura da escola pela comunidade ficaram comprometidos, como exemplo, a unidade escolar servia como ponto de encontro e local de reuniões comunitárias, festas, votação em período eleitoral, dentre outros.

A dimensão pedagógica envolve temáticas dos projetos institucionais, que desde o rompimento são voltadas para “O passado, o presente e o futuro de Bento Rodrigues”. Desde 2016, professoras (es), coordenação pedagógica e administrativa da escola se empenham em buscar estratégias educativas para desenvolver atividades ao longo do ano letivo com as (os) alunas (os), e, no final dos anos os trabalhos são expostos e apresentados nas mostras culturais e/ou artísticas.

A Figura 25 retrata a primeira mostra cultural no pós-rompimento, em 2016, sob a temática “Bento Rodrigues: minha história, minha vida!”. Dentre as atividades pedagógicas realizadas estão: fotografias, pinturas e desenhos nos quais as (os) estudantes retrataram o antigo subdistrito, como por exemplo, a EMBR na foto B. Junto às apresentações as (os) alunas (os) encenaram uma peça teatral sobre Bento Rodrigues. No cenário da Figura 25, foto A, há elementos do futuro como exposto na faixa “Vila Novo Bento”, além de aspectos do antigo subdistrito como a réplica da igreja de São Bento e a lama representada pela terra. Essa mostra cultural aconteceu na data que completou um ano do RBF e foi feito um ato em homenagem às 19 pessoas mortas. Foi um momento de rememorar o passado, mas sobretudo de dor.

**Figura 25- Trabalhos expostos na mostra cultural da EMBR, em 2016**



Fonte: Foto A: acervo da autora (2016). Foto B: Filgueiras (2016).

Em 2017, 2018, 2019, 2022 e 2023<sup>58</sup>, não foi diferente, as mostras culturais e artísticas da EMBR trouxeram temáticas desenvolvidas nos projetos institucionais (Quadro 6), os quais contemplaram elementos permeados pelos processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização. Os trabalhos rememoram o resgate do passado vivido em Bento Rodrigues, por meio dos modos de produção e reprodução da vida no subdistrito, assim, trouxeram elementos da cultura, como religiosidade, gastronomia, formas de lazer e brincar, especialmente, em contato com a natureza, como a “lagoa santa” e cachoeiras, além da representatividade das instituições coletivas referências de Bento Rodrigues, a igreja de São Bento e a EMBR. Sobre o Projeto Institucional “Bento: Passado, Presente e Futuro” a educadora conta quando e como surgiu: “a ideia do projeto [...] surgiu desde o rompimento da barragem, [...] justamente por causa das falas das crianças, dos adolescentes, eles comentavam que a história deles tinha acabado, tinha ido junto com a lama. [...]” (Almeida, 2022<sup>59</sup>). Portanto, o processo de desterritorialização do subdistrito trouxe a necessidade de falar do passado, mas também o que motivou a destruição do subdistrito de origem, a lama, como ressaltou Eliene. Por vezes, essa temporalidade é retratada em uma única atividade, como exemplo o Cordel<sup>60</sup> escrito pela aluna do 5º ano da EMBR, Cíntia Aparecida de Oliveira, sob a mediação da professora Luciene Oliveira:

No dia da tragédia  
Estava em casa  
Com minha mãe e meus irmãos,

<sup>58</sup> Em 2020 e 2021 não foram realizadas mostras artísticas e culturais em função da Pandemia de Covid-19. Os trabalhos pedagógicos da escola aconteceram de forma remota, com a utilização de material didático padronizado por meio do Plano de Estudo Tutorado – PET – adaptado da SEE de Minas Gerais.

<sup>59</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iWfQpynf5Z0>> Acesso 20 fev. 2023

<sup>60</sup> No livro “Literatura de Cordel: lembrando e sonhando”, publicado em 2018.

Chegou uma mulher no portão  
E gritou: “a barragem estourou!”

Precisamos correr  
Para sobreviver.  
[...]

Subimos até a montanha,  
Onde estávamos seguros da lama,  
e vimos Bento destruído,  
Mas não era o que queríamos.

O dia amanheceu.  
Três pessoas desapareceram.  
Em Mariana viemos parar  
E no novo Bento vamos morar.  
(Oliveira, 2018, p. 10)

#### Quadro 6- Síntese dos projetos institucionais da EMBR

| Ano  | Tema                                                   | Mostra cultural - alguns dos produtos e atividades                                                                                                                                                                                                                                                           | Local/data                                                                                                              |
|------|--------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2016 | “Bento Rodrigues: Minha História, minha Vida!”         | Mostra cultural com apresentações e exposição de trabalhos.                                                                                                                                                                                                                                                  | Centro de Convenções de Mariana, 5/11/2016.                                                                             |
| 2017 | “Do passado ao presente! Futuro? Reconhecendo o Tempo” | Mostra cultural com lançamento da coleção de cinco livros “Bento: Passado, Presente e Futuro” escritos pelos alunos do 4º ano sob a mediação da profa Fátima Resende, apresentações de trabalhos interdisciplinares com outros (as) professores (as), como a construção e exposição de uma cápsula do tempo. | Centro de Convenções de Mariana, 5/11/2017.                                                                             |
| 2018 | “Bento: Passado, Presente e Futuro”.                   | Visitas em instituições filantrópicas de Mariana, campanha solidária para doações ao longo do ano. Dentre os objetivos das ações está: retribuir o apoio e doações para os atingidos logo após o RBF. Apresentação teatral “Mundo dos sonhos”, na mostra cultural.                                           | Apresentação da peça no Teatro Municipal de Mariana, entrega de plaquinhas às instituições filantrópicas, em 4/11/2018. |
| 2019 | “Corrente do Bem: é hora de reconhecer e retribuir”    | Dentre as atividades: publicação do livro “Solidariedade adiante”, sob a coordenação da professora Fátima Resende com os alunos do 3º ano. Teatro “O pequeno Príncipe”                                                                                                                                       | Apresentação artística no Teatro Municipal de Mariana, em novembro de 2019                                              |
| 2022 | “Bento Vive!”                                          | Teatro, dança, apresentações musicais, exposição de trabalhos na mostra artística. Lançamento da rádio ‘Bento Vive’, site da escola e livros.                                                                                                                                                                | Mostra artística na escola no reassentamento de Bento Rodrigues, em 12/11/2022.                                         |

|      |                                                     |                                                                                                                                 |                                                                                 |
|------|-----------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|
| 2023 | “Viver Mariana – Bento: passado, presente e futuro” | Apresentações artísticas e teatrais, exposição de trabalhos pedagógicos e lançamento do kit “Viver Mariana” (jogos e cartilha). | Mostra artística na escola no reassentamento de Bento Rodrigues, em 18/11/2023. |
|------|-----------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Elaboração da autora (2023), dados dos trabalhos de campo.

Ressalte-se a relevância das temáticas tratadas nos trabalhos no Quadro 5, são fruto de planejamentos e ações entre estudantes e seus familiares, direção da escola, parcerias firmadas para concretização dos projetos, mas sobretudo, um empenho (das) professoras (es), que executaram as propostas pedagógicas no cotidiano da sala de aula, para exporem os trabalhos nas mostras culturais realizadas anualmente pela EMBR em novembro. Aliás, segue uma publicação da EMBR sobre esses projetos institucionais:

[...] O rompimento da Barragem de Fundão trouxe muita tristeza e desafios para os moradores de Bento Rodrigues. A escola de Bento Rodrigues se viu desafiada a perceber as dificuldades vivenciadas pelos estudantes, a partir desta realidade iniciou novas formas de desenvolver a educação. Iniciou o projeto “Bento: passado, presente e futuro”. Transição para o novo Bento e as representações dos estudantes sobre esse novo momento, mas trazendo sempre a ideia de que memória e tempo futuro andam juntos (*Site da Escola de Bento Rodrigues*, 2022).

Conforme a citação, os projetos institucionais realizados anualmente na EMBR têm a finalidade de transitar pelas mudanças temporais e espaciais que remetem ao passado, presente e futuro, sobretudo fomentar ações voltadas para o processo de reterritorialização, como será aprofundado na seção seguinte. Destaque-se o nome do projeto pedagógico realizado em 2017, apresentado no Quadro 5, há uma interrogação sobre o futuro “Do passado ao presente! Futuro? Reconhecendo o Tempo”. Naquele momento as obras do reassentamento não haviam sido iniciadas, ou seja, as práticas pedagógicas designavam uma condição de incerteza. Fato também averiguado nas entrevistas narrativas realizadas na pesquisa em tela, o que também será discutido no capítulo seguinte.

Sobre o projeto pedagógico de 2022, apresentado no Quadro 6, Fátima Resende (2022, p. 89), professora da EMBR, ressaltou que os processos de elaboração dos trabalhos ocorreram de forma coletiva por meio de realização de pesquisas, criações artísticas, produção de distintos gêneros textuais, linguísticos e audiovisuais. Atividades que incorporaram nos planos de aula aspectos da realidade, para além de conteúdos da

grade curricular. No vídeo “Professores - Escola de Bento Rodrigues”<sup>61</sup>, uma das professoras da EMBR disse sobre o projeto institucional realizado ao longo do ano de 2022:

Bento passado, presente e futuro aqui na escola .... E quando a gente pensou nas sonoridades, a gente imaginou o sentido de trabalhar os sons para expressar sentimentos, a identidade do aluno. Como hoje eles estão [...] desterritorializados, adaptando a uma realidade urbana, a gente quis mostrar o que permanece, o que modificou ao longo desse processo. (Professora Silvano Dinis Ferreira (*Site Escola Bento Rodrigues*, 2022).

Verifica-se que a professora reconhece a desterritorialização da escola como provocadora de mudanças. A fim de preservar a identidade dos seus alunos a docente ressalta a importância do projeto institucional.

Conclui-se, sem a intenção de finalizar as reflexões tecidas acerca dos cinco pontos propostos no início desta subseção, isso porque os elementos aqui expostos apontaram para rupturas para além da estrutura da barragem, mas rupturas vivenciadas no cotidiano dos sujeitos da EMBR, nas práticas educativas, nas formas de pensar, sentir e agir. Portanto, esses desafios se constituem em um processo de desterritorialização continuada ou de “múltiplas desterritorializações” (Oliveira, 2021, p. 165). Logo, assinala-se que, por vezes, o trabalho em tela voltará a mencionar algum dos pontos aqui discutidos.

### 3.2.3 Da espera pela reterritorialização da escola à mudança definitiva

Apresenta-se nesta seção a estrutura física da escola construída no Novo Bento Rodrigues e os aspectos pedagógicos que envolvem a reterritorialização da escola. A seguir, uma descrição e fotos (Figuras 26 e 27) da estrutura da escola reconstruída.

A Escola Municipal Bento Rodrigues possui cerca de 3.800 m<sup>2</sup> de área construída que abrigam 12 salas de aula, sala multiuso, laboratório, ginásio, cantina e pátio, além de áreas administrativas e de serviço. A construção contempla a captação de água da chuva para ser usada em atividades como irrigar o jardim, lavar as mãos, lavar os pisos e dar descarga. Sua obra foi concluída em fevereiro de 2021 (Fundação Renova, 2023b)

---

<sup>61</sup> Disponível em: < <https://www.escoladebento.com.br/audiovisual> > Acesso em 12 dez. 2022.

**Figura 26- Fachada da EMBR no Novo Bento Rodrigues, em 2021**



Fonte: Fotos da autora (2021), obtidas no trabalho de campo.

**Figuras 27- Estrutura interna da EMBR no reassentamento, 2021 e 2022**



Fonte: Fotos da autora (2021, 2022<sup>62</sup>)

A escola foi construída em quatro níveis por se tratar de uma área com inclinação do terreno. Na Figura 26, foto B, é possível observar a parte mais plana no portão principal da entrada (onde foi fixada a placa com o nome da escola), neste nível foram instalados

<sup>62</sup> O registro da foto F na Figura 27 é de 2022.

refeitório, despensa, cozinha (Figura 28, foto A) e parquinho com brinquedos infantis; no segundo nível, encontram-se: duas salas de aula da Educação Infantil, uma sala de aula do 1º ano do Ensino Fundamental, quatro salas onde são realizadas as oficinas da Educação em Tempo Integral – Estudos orientados, Esporte e Lazer, Música/Teatro/Dança, Artesanato/Educação Patrimonial –, e, laboratório de Ciências (Figura 28, foto B); no terceiro nível, foram instaladas quatro salas de aula, as quais funcionam no turno diurno com as turmas de 2º ao 5º anos e no turno vespertino as turmas de 6º ao 9º anos, biblioteca com acesso para sala de vídeo, secretaria, sala da diretoria, sala da coordenação pedagógica, sala dos professores, sala de informática (Figura 28, foto C), dois almoxarifados, dentre outras oito salas com distintas finalidades, como salas de espera, de recepção e de multiuso; e, a quadra esportiva que se localiza na parte mais elevada, no quarto nível (estrutura cinza escuro na Figura 26, foto B), além de três vestiários. Os espaços da quadra e salas de aulas apresentam pé-direito um pouco mais elevado do que o padrão, com estruturas amplas (Figura 27, fotos A, E).

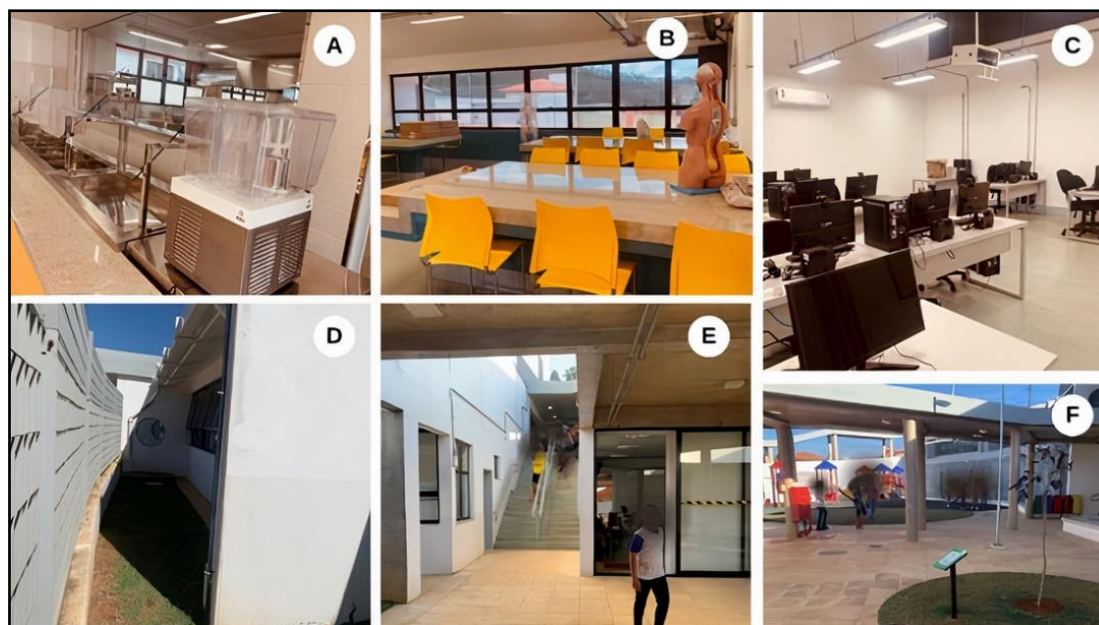
Em cada um desses andares há três unidades de banheiros disponíveis para os alunos – para portadores de Necessidades Especiais, masculino e feminino (em cada unidade masculino e feminino, há divisórias com, no mínimo, quatro sanitários) –, um banheiro unissex dos funcionários na sala dos professores e um banheiro para funcionárias da cantina, localizado no refeitório. Totalizam 38 sanitários em 14 unidades de banheiros. Embora os banheiros tenham sido construídos com acabamento de primeira, como se observa nas bancadas das pias em granito, nas divisórias internas entre os sanitários foi utilizado material em madeira de MDF (parte em azul na foto D da Figura 27), o que dificulta a higienização no momento da limpeza, além da durabilidade poder ser restrita a depender do uso. Na infraestrutura desses quatro níveis da escola totalizam 50 cômodos, além de corredores e escadas.

A Figura 27, foto C, mostra a escada interna para acessar esses quatro níveis. Em função desse desnível, foi construída uma rampa para acessibilidade. Entre as estruturas desses quatro níveis há diversos nichos e corredores (Figura 28, foto D). Distingue-se também a presença de amplas portas e janelas de vidros o que pode se configurar em riscos de acidentes por se tratar de um prédio com a presença cotidiana de crianças e adolescentes, por este motivo, foi necessário afixar uma fita zebrada na porta de uma das salas (ver Figura 28, foto E), além de acarretar a necessidade de maior número de

profissionais para realizar o serviço de limpeza, como cita a educadora Laura no capítulo IV.

Notou-se a escassez de áreas de vegetação na unidade escolar, com exceção de dois pátios compostos com partes delimitadas com grama (Figura 27, foto F) e alguns canteiros e espaços de nichos. Foram plantadas duas mudas de Ipês (Figura 28, foto F) no pátio da escola, no primeiro andar, com placas em homenagem aos estudantes Emanuele Vitória e Thiago Damasceno que morreram no momento do RBF. Com isso, observou-se que o terreno tem em quase sua totalidade construções em alvenaria. Por outro lado, a EMBR é apresentada no *site* da Fundação Renova (2023b), como citado no trecho anterior, na perspectiva de uma estrutura sustentável por ressaltar um sistema de reutilização da água, além da presença de placas de energia solar, como se vê na Figura 26, foto C.

**Figura 28- Infraestrutura da escola no reassentamento, em 2023**



Fonte: Fotos da autora (2023)

Outro elemento que chama a atenção na escola reconstruída é a placa com o nome da instituição com o acréscimo do adjunto adnominal “de” – Escola Municipal *de* Bento Rodrigues – Figura 26, foto A. Não se sabe ao certo se é no sentido de dar posse e pertencimento a essa escola, pois na fachada da escola atingida no subdistrito a grafia era “E. M. Bento Rodrigues”, assim como na fachada da escola temporária em Mariana e nos documentos citados na subseção sobre a territorialização da escola, como por exemplo, a

Resolução nº 7789/96. No *site* da Fundação Renova (2023b) o nome da instituição não apresenta “de”.

Com o prédio finalizado e mobiliário da escola instalado (Fundação Renova, 2023a), havia, por parte de algumas das educadoras entrevistadas neste trabalho, a informação de que o ano letivo de 2023 seria iniciado na nova escola, fato que não se concretizou. A mudança definitiva da EMBR aconteceu na última semana de julho de 2023 com o início das aulas em 31/07/2023 (Fundação Renova, 2023e), momento que ocorreu a desterritorialização da escola em Mariana e a reterritorialização no novo prédio do reassentamento.

Em trabalho de campo realizado em 1 de setembro de 2023, observou-se a rotina escolar da EMBR, naquele momento completava um mês de funcionamento da escola no novo endereço<sup>63</sup>. Esta autora presenciou atividades sendo realizadas na quadra esportiva, crianças brincando no parquinho (Figura 28, foto F), as salas de aula com mochilas (Figura 29), quadros escritos e paredes com atividades dos estudantes, painéis nos corredores da escola, os alunos se alimentando no refeitório. Foi possível ouvir e ver a movimentação dos alunos e professores ao encerrar e iniciar outro horário de aula. Observou-se também a presença de novos funcionários contratados para atuar na limpeza da escola, funcionários da Fundação Renova que estavam fazendo a manutenção de equipamentos tecnológicos das salas de aulas, além de funcionários da construção civil no entorno da escola, onde as obras do reassentamento estavam acontecendo. Dessa forma, contemplou-se uma escola que ganha concretude na esperada reterritorialização.

**Figura 29- Sala de aula após a mudança da EMBR**



Fonte: foto da autora (2023).

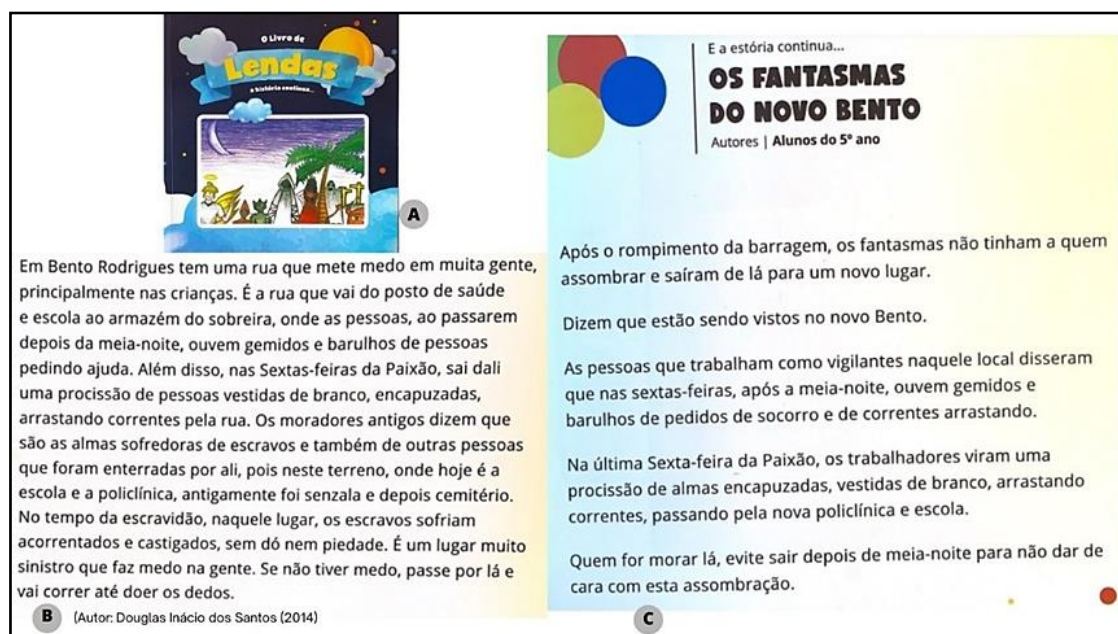
---

<sup>63</sup> A entrevista narrativa de Bruno apresentada no quarto capítulo mostra as Representações Sociais do professor sobre este primeiro mês de aulas.

Importa ressaltar que para além de uma estrutura física, a concretização da reterritorialização é um processo permeado por lutas coletivas pela garantia da escola como um direito. Diniz-Menezes (2013) e Antunes-Rocha (2014) citam alguns dos elementos necessários para garantia da escola de direito, tais como: laboratórios de informática, áreas de lazer, salas de aula, material pedagógico voltado para a realidade dos alunos, transporte escolar, ensino de qualidade com garantia ao acesso de matrícula, permanência e concretude da trajetória escolar dos estudantes. Nessa espera prolongada, por vezes a comunidade escolar vem se mobilizando para reivindicar a escola de direito, como por exemplo, ao questionar quando e em quais condições acontecerá a reterritorialização da escola, se terá transporte escolar. Outro aspecto é quanto a futura longevidade da EMBR, porque há um temor que no futuro a escola possa ser fechada, esse receio relaciona-se à possível diminuição de alunos e inviabilidade da continuidade do seu funcionamento, como será visto nos dados expostos no capítulo quatro.

Logo, entende-se que, para além de ocupar a estrutura física da escola reconstruída, é preciso efetivar um processo de enraizamento identitário da escola no não-familiar, tanto pelos alunos, familiares, profissionais da escola e até mesmo pelos “fantasmas” transportados do antigo Bento Rodrigues (Figura 30- foto B) para o reassentamento (Figura 30- foto C).

**Figura 30- O livro de Lendas: a história continua, 2022**



Fonte: Resende e Oliveira (2022, p. 88-89). Fotos: a autora (2023)

Ao analisar a lenda dos fantasmas, nota-se elementos de suspense e criatividade nesta atividade pedagógica realizada pelas professoras e alunos do 5º ano da EMBR e publicada no livro Resende e Oliveira (2022). Essa atividade foi elaborada em consonância com o projeto institucional “Bento: passado, presente e futuro”. De acordo com Bonnemaison e Cambrèzy (1996, p. 10) *apud* Haesbaert (2020, p. 70): “O poder do laço territorial revela que o espaço está investido de valores não apenas materiais, mas também éticos, espirituais, simbólicos e afetivos”. Ao revisitar a literatura dos autores, foi possível refletir sobre a necessidade de reelaboração desses aspectos que compõem o território imaterial da escola do passado para a concretude da reterritorialização da instituição no reassentamento.

Nesse contexto, as (os) integrantes da EMBR e responsáveis pela reparação precisarão (re) pensar o papel da escola no processo de reterritorialização, visto que é necessário reaver os laços afetivos e socioculturais dos antigos moradores do subdistrito e retomar aspectos dos modos de vida, com isso, construir um novo projeto de educação alinhado ao projeto de sociedade que se deseja para Bento Rodrigues. Trata-se de uma reterritorialização que envolve elementos, sobretudo, simbólicos e afetivos da vida escolar, social, cultural e política, que precisam adentrar os portões da escola, essas tessituras se materializam na concretude da instalação definitiva da EMBR.

Contudo, antes da efetivação do funcionamento da EMBR na nova estrutura, está em curso o processo denominado pela equipe escolar como “transição” da instituição para o reassentamento, que envolve uma cadeia de ações e planejamentos dos profissionais da EMBR, da Fundação Renova e da SME, visto que a escola pertence à rede municipal de ensino de Mariana. Esse processo de transição vem sendo feito desde 2017, mais especificamente quando as (os) estudantes e educadores visitaram pela primeira vez o local do reassentamento no terreno Lavoura, em 28/06/2017, na época havia apenas placas indicando onde a escola seria construída. A fim de dar continuidade ao processo de transição algumas festas e eventos da escola passaram a acontecer no reassentamento. A primeira delas foi a festa da família em maio de 2019, antes mesmo do início das obras da escola (Hunzicker, 2022a). Com a finalização parcial da estrutura, os eventos da escola têm ocorrido com mais frequência desde novembro de 2021.

Em 18 de dezembro de 2021 aconteceu a formatura dos estudantes da Educação Infantil e do 9º ano (Figura 31) na quadra da nova escola no reassentamento. Em função

da pandemia da Covid-19 os eventos escolares não foram realizados no ano letivo de 2020 e nem no primeiro semestre de 2021. Por esse motivo, nesse dia ocorreu a formatura das duas turmas dos 9<sup>os</sup> anos, de 2020 e 2021. Por medidas de segurança para evitar a transmissão do vírus, a maioria das pessoas utilizaram máscara naquele momento. Além disso, a formatura dos estudantes junto aos pais e responsáveis aconteceu em dois momentos separados, primeiro, a solenidade dos 9<sup>os</sup> anos, em seguida, da Educação Infantil. O número de pessoas convidadas foi restrito, assim estavam presentes as mães, os pais e os responsáveis dos alunos, dentre outros parentes, professores, funcionários da escola, representantes da SME, funcionários da Fundação Renova e empresas terceirizadas para organização da estrutura do evento, entrega de lanches, transporte, fotógrafos, som, dentre outros. Chama a atenção a imponência da estrutura dos painéis confeccionados exclusivamente para a formatura (Figura 31). Alguns contam com as logomarcas da Prefeitura Municipal de Mariana e da Fundação Renova.

**Figura 31- Formatura na estrutura da escola no reassentamento, em 2021**



Fonte: Elaborado pela autora (2023). Fotos da autora obtidas no trabalho de campo (2021).

Pôde-se observar sentimentos de emoção durante a formatura, por se tratar do primeiro evento presencial após o período pandêmico de distanciamento dos corpos, além de ter sido o primeiro evento com a parte estrutural da escola finalizada. Como disse uma estudante do 9º durante o discurso: “A emoção que estou sentindo em estar aqui [...]” (Dados da caderneta de campo, 2021). Além dos motivos mencionados acima, a emoção

pode estar relacionada ao fato da aluna estar fechando o ciclo do último ano do Ensino Fundamental, logo, ela não estudará na escola reconstruída. Nessa perspectiva, a fala da diretora da EMBR durante a formatura trouxe elementos sobre a importância da realização da formatura daquele ano.

A ideia de fazer aqui no novo Bento era justamente isso, é uma escola que vocês não vão estudar nela, é uma escola que está ficando pronta, mas vocês estão indo para outros caminhos que a escola não oferta [...], não oferece essa modalidade de ensino [...], mas que bom que a gente está podendo fazer essa homenagem aqui na escola nova. E, para isso acontecer, a gente teve que contar muito com a secretaria de Educação, com o comitê gestor da Covid que não está liberando evento ainda. Agradecer a comissão de atingidos que nos apoiou em realizar o evento aqui. A gente até consegue, mas é com muita força e muita luta. [...] a gente fez com poucas pessoas, mas esse momento vai ficar marcado (Dados da caderneta de campo, 2021)

A diretora expõe as lutas para ocupar o espaço nesse primeiro evento realizado na estrutura da escola no Novo Bento Rodrigues, além disso, ela traz a importância simbólica da escola, especialmente para aqueles alunos que estão se formando e não irão estudar na instituição no futuro. No mesmo evento, a professora de Língua Inglesa manifestou suas emoções por meio de lágrimas e palavras sobre sonhos para o futuro, desafios do presente, além de ter feito referência à escola do antigo Bento: “Nunca se esqueçam da escola Bento Rodrigues e dos ensinamentos que aprenderam lá [...]” (Dados da caderneta de campo, 2021). A antiga escola foi representada por meio de fotografias das formandas dos 9<sup>os</sup> anos por meio de projeção virtual, ao retratar cenas de momentos na antiga escola, quando crianças. A diretora também remeteu às lembranças de atividades pedagógicas realizadas com essas turmas na escola do subdistrito, antes do RBF. Portanto, a reterritorialização da EMBR é marcada pelo retorno às memórias da antiga escola.

Em continuidade às ações da transição/reintegração da EMBR, a diretora da escola explica: “Esse ano a gente tá na transição, que é já o surgimento desse novo Bento, então neste ano de 2022 nossa proposta é que os alunos, que a comunidade escolar se aproprie dessa nova comunidade escolar que está surgindo, desse novo espaço” (Citação disponível em vídeo no Canal do YouTube<sup>64</sup> da Escola de Bento Rodrigues, 2022). Nesse sentido, a partir das chaves de leituras, entende-se que a transição tem os objetivos de: familiarizar com o “não-familiar” (Moscovici, 2012), construir uma identidade

<sup>64</sup> Disponível em: < <https://youtu.be/iWfQpynf5Z0> > Acesso em 20 fev. 2023

socioeterritorial (Haesbaert, 1997) com a escola e o entorno, e reafirmar o princípio “escola como direito” (Diniz-Menezes, 2013; Molina, 2014).

A coleta de dados desta pesquisa mostrou uma série de desafios atravessados por esse processo de transição. A começar pela delongada espera pela construção do prédio escolar iniciada em 2019, quatro anos após o RBF. Ao ser realizada a obra da escola em fevereiro de 2021, o primeiro bem público finalizado no reassentamento, a escola passou a ser utilizada pela Fundação Renova como escritório até agosto de 2022, em seguida, passou por uma reforma de manutenção da estrutura, como citaram algumas das educadoras entrevistadas neste estudo em tela.

A ausência de informações sobre a mudança definitiva para a escola construída no distrito Novo Bento Rodrigues foi tratada na reunião dos pais/mães/responsáveis, direção da escola e Fundação Renova, realizada em 15 de fevereiro de 2023, na estrutura da escola temporária em Mariana, onde se realizou a pesquisa observação no trabalho de campo. Um dos objetivos da reunião foi tirar dúvidas sobre o processo de transição da escola e a continuidade do transporte escolar após a mudança da instituição para o reassentamento, ver o primeiro item da pauta na Figura 32.

**Figura 32- Pauta da reunião na EMBR, 2023**



Fonte: Trabalho de campo na escola. Foto da autora (2023).

Estiveram presentes na reunião aproximadamente 30 mães, pais e responsáveis, dois funcionários da Fundação Renova do setor da Educação e a diretora representando a EMBR. Acentuou-se a ausência do corpo docente na primeira reunião de pais do ano letivo, o que remete às discussões acerca do Silêncio Pedagógico abordado no capítulo teórico desta tese. Entende-se que a ausência pode, portanto, indicar uma forma de silenciamento diante de um assunto que remete ao futuro da escola, que poderia se concretizar como um espaço de fonte de informações e reivindicações sobre a nova escola, diante da presença da Fundação Renova. Todavia, a diretora justificou que os professores não estavam presentes por se tratar de uma reunião de informes administrativos com pouco aprofundamento pedagógico.

Antes de tudo, a diretora da escola, fez uma explanação acerca da temática da transição da escola, assim, falou sobre os principais questionamentos.

Qual é a dúvida de todo mundo: quando que a escola vai ser transferida? A gente vai ter tempo para se preparar para essa transição? Agora a realidade da comunidade mudou, nem todas as famílias vão morar em Bento, nem todos os alunos são do Bento, tem alunos morando em distrito. E aí, vai fazer toda essa logística de trajeto até chegar no novo Bento? Então são muitas dúvidas, nada melhor que a Fundação Renova para responder [...] (Dados da caderneta de campo, 2023)

A diretora fez referência às principais dúvidas em relação às incertezas acerca da mudança definitiva da escola, e dos meios de locomoção dos alunos residentes em distintos bairros e distritos, com expectativa que os dois funcionários da Fundação Renova presentes na reunião pudessem apresentar possibilidades. Contudo, antes das respostas, a diretora continuou a apresentar o contexto da participação dela no processo de planejamento da transição.

[...] A gente não pode ir para uma escola daquele tamanho com a metade dos alunos. Uma escola de cento e poucos alunos, a gente já vai ficar perdidos lá dentro, então, imagina se for 50, 60 alunos. Sem contar que a minha briga com a Fundação Renova esses anos todos ... é que a escola é o único lugar que conseguimos manter unidos até agora [...] é o único lugar onde a gente consegue ter qualidade de vida, de reunir pais, de manter as nossas festividades. Ai se a escola tem essa divisão agora de que uns vai e outros não vai, a escola vai acabar! Estou falando a curto prazo, não vou falar nem a longo prazo. Porque a escola é muito grande [...]. Quando a gente começou a desenhar o plano de transição existia uma equipe lá na prefeitura, era uma secretária [...] de repente essa política horrorosa em Mariana, muda prefeito e muda tudo. E a gente tem que começar do zero praticamente, e quem está chegando tem que se apropriar do que está acontecendo. [...] É tanto que a secretária de educação do ano passado falou, 'eu não vou tomar nem uma

decisão agora porque eu estou saindo, como tomo decisão agora se não vou estar lá para responder depois'. Então ela não tomou decisão no final do ano. [...] (Dados da caderneta de campo, 2023).

Foi explicitado no relato da diretora o receio da escola fechar, caso não ocorra o devido planejamento para efetivar o processo de transição para o reassentamento. Conforme explicou, essa possibilidade de fechamento da escola pode acontecer pela desintegração dos alunos e comunidade, em função da espera prolongada da tomada de decisões. Esse trecho traz elementos importantes para resgatar o objetivo do trabalho em tela, analisar as formas de pensar, sentir e agir de educadores sobre a escola. Dessa forma, percebe-se que, embora ela mobilize esforços em sua prática, enquanto gestora, na qual participa de eventos para pensar o processo de transição da escola, o medo da instituição deixar de existir é perene. Além disso, na fala da diretora nota-se a representação da escola como um espaço agregador dos vínculos desfeitos com o RBF, ao ressaltar que é um dos únicos lugares de convivência dos atingidos, referindo-se aos alunos e pais.

A diretora finalizou a abertura da reunião pautando a necessidade de planejamento para o processo de transição. Porém, apontou indícios da continuidade do processo de desterritorialização da escola, ao mencionar a realocação da escola para Mariana no pós-rompimento e as incertezas quanto à instalação da escola.

Eu falo assim, vir para Mariana do jeito que a gente veio, ok, pois ninguém teve tempo para planejar, mas agora a gente tem tempo até de mais, né? Isso pode ser feito com muita cautela e cuidado para ter o mínimo possível de impacto, principalmente, na vida dos alunos. Então assim, de agosto para cá não teve mais nada, eu pelo menos não participei deste plano de transição [...]. E aí, a M. F. [funcionária da Fundação Renova], veio para anotar as dúvidas (Dados da caderneta de campo, 2023).

Em aproximadamente dois minutos a referida funcionária da Fundação Renova respondeu aos questionamentos apresentados pela comunidade escolar. Contudo, justificou que não faz parte do setor de reassentamento, embora atue no Programa PG11, responsável pelas escolas temporárias. Ela não apontou para os pais e diretora quem é responsável por fazer tal transição para o reassentamento. Outro elemento expressado por ela é se utilizar de uma fala da diretora sobre a instabilidade política no município de Mariana acerca da troca de prefeitos e secretárias de Educação, para dizer que a infraestrutura da escola está pronta, mas que o processo de transição depende da prefeitura. Por fim, disse que a Fundação Renova manterá transporte escolar quando a escola for realocada para o reassentamento. Em seguida, o funcionário da Fundação

Renova, responsável pelo setor de transportes, reafirmou o que a funcionária anterior havia dito, mas ressaltou que esse transporte será mantido para quem fez a escolha por pecúnia ou reassentamento familiar por um ano quando concretizar a mudança da escola. Os demais alunos matriculados na escola que não possuem vínculo com a comunidade não terão direito ao transporte a partir do momento em que a nova escola passar a funcionar no novo endereço. Segundo a diretora, são cinco estudantes em 2023.

A temática do transporte trouxe tensionamentos e tomou a maior parte do tempo da reunião. Isso porque duas mães que se encaixam nesta situação se manifestaram e outras as apoiaram. A funcionária da Fundação Renova disse de que se trata de uma lei federal de zoneamento, por esse motivo que os alunos foram matriculados na EMBR. Uma das mães justificou que também é atingida por ter tido prejuízos na época do RBF. No decorrer da reunião “escapou” que há uma preocupação de não abrir precedentes para futuramente a Fundação Renova e a Prefeitura Municipal não terem que arcar com transporte escolar para estudantes que não têm vínculo com a escola.

Ademais, percebe-se opiniões contraditórias acerca da instalação da escola naquele momento, antes da mudança de todas as famílias. Algumas mães se manifestaram dizendo que não concordavam com a mudança da escola naquele momento em função do número de trabalhadores atuando na construção civil, visto que as obras do reassentamento acontecem concomitante ao funcionamento da escola.

É necessário pautar nesta subseção a dimensão pedagógica da escola no processo de reterritorialização no Novo Bento Rodrigues. Na análise do objeto, observa-se que, para ensinar sobre essa nova realidade, os (as) educadores (as) da EMBR têm inserido em suas práticas educativas nos projetos pedagógicos anuais – apresentados na subseção anterior (Quadro 6) – elementos da perspectiva futura da escola, dados também constatados nas mostras culturais realizadas pela escola. Nesse sentido, Carneiro (2022), uma professora da EMBR, aponta a necessidade da “pesquisa com os familiares para saber que animais existem ou já existiram em Bento e quais já foram vistos no novo Bento; construção de gráficos com resultados das pesquisas [...]” (p. 87). A professora da turma do 4º ano explica que, para o processo de resgate e reelaboração das lendas sobre Bento Rodrigues, foi necessário um trabalho de investigação e resgate das histórias do passado para assim projetá-las para o reassentamento (Resende, 2022). Uma das entrevistadas da pesquisa de Hunzicker (2019) afirmou a necessidade da elaboração de

um novo PPP adaptado à realidade da nova escola, para isso, segundo ela, será necessário buscar compreender o novo território.

Nos trabalhos de campo realizados em 5 de junho de 2023, 1º de setembro de 2023 e 18 de novembro de 2023 na escola do Novo Bento Rodrigues, observou-se trabalhos expostos em paredes das salas e corredores realizados pelos estudantes, professores (as) e equipe da gestão. Esses trabalhos mostram o processo de reterritorialização da escola interligado à construção identitária no “não-familiar”. Verificaram-se quatro trabalhos que mencionam a EMBR, ver Figura 33, fotos A, B, C, D.

Frise-se que as imagens A e B da Figura 33 foram fotografadas em 5/06/2023, quando a escola realizava aulas experimentais na nova estrutura, a foto C da mesma Figura, após a mudança definitiva da escola em 5/09/2023, e a foto D em 18/11/2023.

**Figura 33- Representações sobre a EMBR na estrutura do reassentamento**



Fonte: fotos da autora obtidas em trabalhos de campo (2023).

Na Figura 33, foto A, nota-se uma forma da gestão da escola divulgar o *site* da instituição, que mostra atividades desenvolvidas nos projetos institucionais realizados pela instituição, ao mesmo tempo, parece ter a intencionalidade de afixar um painel para se apropriar do espaço, assim, remeter à representação de que a escola é nossa. A Figura 33, foto B, expõe uma atividade realizada pelos estudantes da Educação Infantil, que foi afixada na sala de aula. Conforme Figueiredo e Machado (2019), os desenhos são utilizados metodologicamente como possibilidade para captar as RS de crianças. Nessa

atividade, verificou-se o esforço das crianças em desenhar a nova escola, mas também de uma prática educativa de uma professora que utiliza os corações para conduzir um processo de amor pelo novo espaço. A Figura 33, foto C, mostra um quadro da biblioteca com uma frase que chama a atenção: “Nesta nossa nova escola teremos muitas novidades e sonhos, vamos aprender juntos e continuar felizes aqui no novo Bento [...]” (Dados da caderneta de campo). Aparentemente se trata de um texto construído coletivamente com frases elaboradas por vários alunos. Nota-se a representação de posse do objeto não-familiar “nossa nova escola”, além de apontamentos sobre as práticas educativas e sentimentos que se concretizarão no novo espaço. A Figura 33, foto D, mostra um cartaz de uma atividade realizada por meio de uma nuvem de palavras com os estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental sobre o “Novo Bento”. Identificou-se palavras que remetem à EMBR: alunos, conhecimentos e escola; além de outras, as quais estão relacionadas à nova condição de reterritorialização no reassentamento, mas que também podem fazer alusão à nova escola, como por exemplos: alegria, recomeço, novas histórias e parceria. Dessa forma, atenta-se para essa prática educativa que evidencia a EMBR e os sujeitos da escola por meio de aspectos cognitivos e subjetivos.

Quatro meses após a mudança da escola para o endereço definitivo, notou-se a continuidade do processo de reterritorialização, por meio do fortalecimento dos vínculos identitários da EMBR. Esse aspecto foi observado na Mostra Cultural realizada em 18/11/2023 cujo tema foi: “Viver Mariana – Bento: passado, presente e futuro”, de quatro formas: na primeira, por meio da fala de abertura do evento feita pela diretora da instituição de ensino: “Estamos a primeira vez aqui na escola” (Dados da caderneta de campo, 2023), ela fez referência ao primeiro evento realizado após a mudança definitiva da escola; na segunda, em um painel eletrônico foi projetada no palco a logo da escola, a qual expõe a imagem de uma paisagem geográfica com serras e sol (Figura 34, foto A); outra representação da escola foi exposta durante a apresentação artística e musical em um estandarte com o nome da EMBR e fotos dos alunos de uma turma (Figura 34, foto B), esse estandarte foi apresentado junto a outros estandartes com elementos de Mariana, os alunos que seguravam esse estandarte estavam vestidos com o uniforme dos estudantes que é padronizado pela rede municipal de educação de Mariana. Porém, evidencia-se que a representação da escola difere dos outros estandartes os quais remetem diretamente à elementos de Mariana, o que indica que a escola é também parte desta cidade em que eles ficaram instalados por sete anos e oito meses. Nessa mesma apresentação, a bandeira da

EMBR com a mesma logo projetada no painel eletrônico da foto A foi sustentada pelo aluno que segurava o estandarte da EMBR e por uma aluna, ver Figura 34 (foto C).

**Figura 34- Representações da EMBR na Mostra Cultural, 2023**



Fonte: fotos da autora obtidas no trabalho de campo (2023)

Nesse mesmo evento “Viver Mariana – Bento: passado, presente e futuro”, identificou-se atividades pedagógicas ao longo da mostra cultural com a temática das práticas minerárias de ouro e ferro nas apresentações e exposições de trabalhos: O garimpo de ouro no rio do Carmo foi a primeira apresentação teatral (Figura 35) feita por duas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, cujo figurino dos alunos remetia aos (às) garimpeiros (as). Ao som da música de Galinha Pintadina “Viva Mariana” as crianças dançavam, alguns seguravam uma bateia de ouro e outros movimentavam o rio cenográfico na cor azul com peixes. Ao fundo do palco, foi projetado no painel eletrônico um riacho com cachoeira. Assim, a letra da música, o figurino e o cenário remetiam à extração aurífera no ciclo do ouro em Mariana, atividade econômica que originou a cidade realizada por meio da mão de obra escravizada dos povos africanos, contudo, a apresentação não problematizou nem a exploração dos corpos, nem do meio ambiente, pelo contrário, remetia alegria com a música “Viva Mariana”.

**Figura 35- Apresentação teatral sobre garimpo de ouro na EMBR**



Fonte: foto da autora, obtida no trabalho de campo (2023).

Por outro lado, a crítica ao violento processo de escravização no período colonial foi tema do teatro dos alunos das turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, cuja luta e resistência das pessoas escravizadas se passavam em uma fazenda de cana de açúcar e em um quilombo. Foi mencionado que a peça de teatro se relacionava ao dia da Consciência Negra, porém, destaca-se que este foi o único trabalho que não se relacionava ao tema da feira “Viver Mariana – Bento: passado, presente e futuro”, embora tanto a sede de Mariana, como o subdistrito Bento Rodrigues carreguem em suas histórias o processo de escravização no ciclo do ouro, houve, portanto, um silenciamento ao remeter a escravização ao contexto de cana de açúcar.

Entretanto, as práticas minerárias de ouro e ferro foram exibidas em estandartes junto a outros elementos de Mariana – pecuária, cultura, turismo, esporte e lazer, artistas, artesanato, festa junina, festas religiosas, festival de circo e escola como citado anteriormente – (Figura 36, fotos A, B, C, D, E). Constata-se que a agricultura não foi retratada nessa apresentação, embora se caracterize como atividade relevante nas práticas da agricultura camponesa em territórios da Zona Rural de Mariana.

**Figura 36 – Apresentação artística em homenagem às práticas minerárias de ouro e ferro na Mostra cultural da EMBR, 2023**



Fonte: fotos da autora, obtidas no trabalho de campo (2023).

Observa-se na Figura 36 que, além do estandarte, cada estudante estava vestido com o figurino correlacionado à temática do estandarte. Na foto E, o aluno com uniforme, capacete e botina representava um minerador da indústria de ferro e a menina com lenço na cabeça estava vestida de garimpeira. Refletiu-se que a forma como a mineração foi apresentada assemelhou-se a uma homenagem feita com alegria ao som da marchinha de carnaval “Cidade Maravilhosa” e junto a bonecos do Zé Pereira<sup>65</sup> e Bumba meu Boi (ver fotos B, D). Essa representação da mineração nessa atividade pedagógica pode estar relacionada ao fato de ser a principal fonte de arrecadação fiscal no município, além de gerar empregos, como discutido no segundo capítulo sobre mineração em Mariana. Essa prática escolar também aponta para os indícios de dois dos fatores articuladores do Silêncio Pedagógico citados no primeiro capítulo: “1- Idealização da mineração como prática econômica na história brasileira. 2-Vínculo socioeconômico da população com as empresas” (Hunzicker, Antunes-Rocha, 2023, p. 159).

Os escritos de Hunzicker (2019, 2022a), demonstraram o Silêncio Pedagógico sobre as práticas educativas em relação aos danos socioambientais da mineração e dos riscos de rompimentos das barragens localizadas no entorno da escola no antigo Bento Rodrigues. No trabalho em tela, essa temática não foi o foco ao ouvir os professores nas

<sup>65</sup> Bonecos que desfilam ao som de marchinhas no carnaval de Mariana.

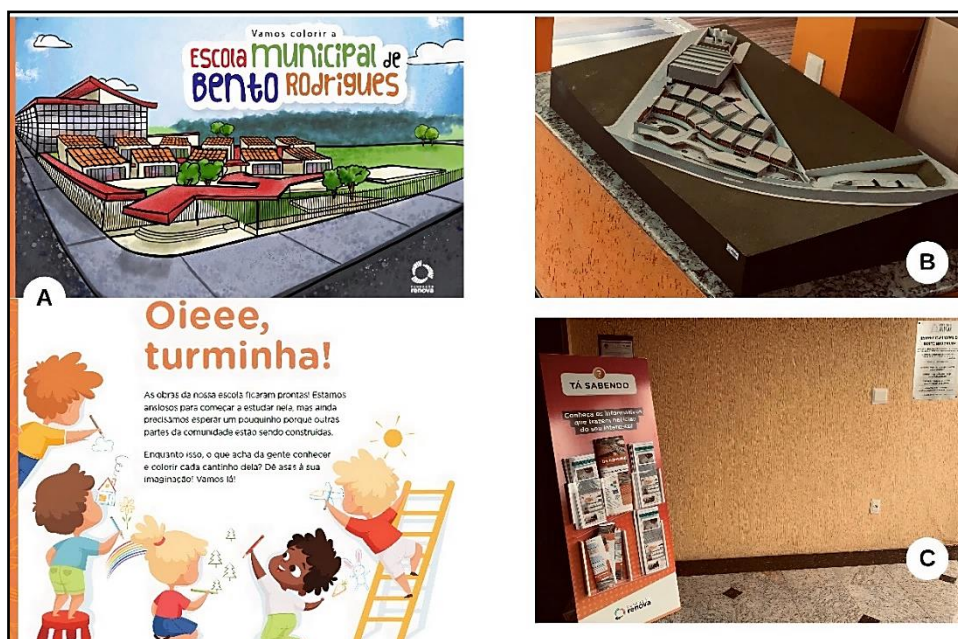
entrevistas narrativas, mas viu-se a mineração/mineradoras em distintos momentos, como na análise da T-D-R da EMBR e, principalmente, nessa Mostra Cultural. O que mais se nota é que a atividade minerária que destruiu a escola e os modos de vida dos habitantes de Bento Rodrigues, não só está presente na prática educativa nesta escola, como foi tema de homenagem em algumas das apresentações, o que se configura não só como a ausência de problematização, mas como uma violência simbólica e pedagógica quando os alunos foram submetidos a tal atividade, enquanto os pais e mães, Atingidos (as), assistiam às homenagens à mineração. Para acentuar essa violência simbólica, a Mostra Cultural foi encerrada com a música de Paula Fernandes<sup>66</sup> que diz: “Eu nasci no celeiro da arte. No berço mineiro. Sou do campo, da serra. Onde impera o minério de ferro. Eu carrego comigo no sangue um dom verdadeiro. De cantar melodias de Minas. [...]. Sou das Minas de ouro. Das montanhas Gerais [...]”. Diante do exposto, viu-se que a reterritorialização traz semelhanças ao processo educativo desenvolvido antes do RBF. Tal situação demonstra a necessidade da participação de educadores (as) em formações continuadas na perspectiva crítica sobre a mineração e seus danos socioambientais.

Além dos recursos e atividades pedagógicas elaborados pela escola os quais tratam deste objeto de estudo, como visto nesta seção nos painéis e standartes, encontrou-se trabalhos de campo de alguns materiais produzidos pela Fundação Renova e disponibilizados na EMBR: na Figura 37 (foto A) expôs-se a revista para colorir a Escola Municipal de Bento Rodrigues; na Figura 37 (foto B) uma maquete da estrutura da escola; na Figura 37 (foto C) o boletim informativo de notícias. Tanto a cartilha quanto a maquete são instrumentos pedagógicos destinados, especificamente à EMBR. Já os boletins de notícia apresentam diversas informações sobre as obras do reassentamento de Bento Rodrigues, incluindo a escola, contudo, frise-se que o ambiente escolar, a escola temporária em Mariana, foi escolhida como um espaço público para fixação do *Totem*, no qual comportam várias edições do boletim, o que parece um aparato de *marketing* da Fundação. Percebe-se que a logomarca da Fundação é apresentada nesses três recursos, porém, no *Totem*, apresenta-se de maneira mais evidente.

---

<sup>66</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1ux38zbTVSo>> Acesso em 10 nov. 2023.

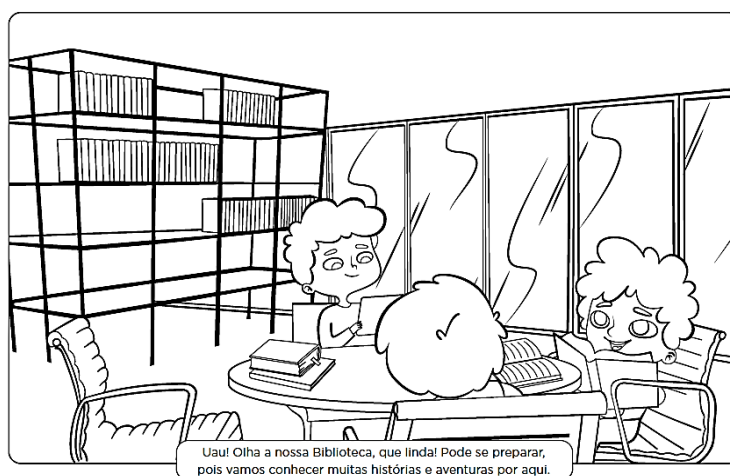
**Figura 37- Recursos com informações sobre a escola no reassentamento**



Fonte: Fotos da autora, registradas em trabalhos de campo na EMBR (2023)

Benfica (2018, p. 180), ao basear-se nos escritos de Moscovici (2012), afirma: “Representar um objeto diz respeito à formação de imagem e sentidos, como uma produção simbólica sobre esse objeto”. O que os autores apontam conota à objetivação que se representa sobre a escola, como por exemplo, dizer que a escola “é linda”, “é maravilhosa” como narrado pelo (as) educadores (as) ao longo das entrevistas apresentadas no quarto capítulo, pode estar relacionado ao que reporta a frase da cartilha exposta na Figura 38.

**Figura 38- Cartilha para colorir a Escola Municipal de Bento Rodrigues**



Fonte: (Fundação Renova, S/D(b), p. 5)

Outro exemplo diz respeito à frase apresentada na Figura 37 A, nessa mesma Cartilha para colorir: “Oiee Turminha! As obras da escola ficaram prontas. Estamos ansiosos para começar a estudar nela [...]” (Fundação Renova, S/D(b), p. 1). Esse sentimento de ansiedade para transferência da escola foi narrado pela maioria do (as) educadores (as) ao narrarem sobre suas apreensões com relação aos seus alunos e o objeto em análise, como se verá no capítulo seguinte.

Ao finalizar este capítulo, frisa-se que os processos de desterritorializações e reterritorialização da EMBR foram conflituosos e inacabados ao se tratar da reterritorialização, isso porque as mudanças de endereços da escola foram marcadas por resistências, lutas, traumas, desafios identitários da instituição, violências simbólicas, desinformação quanto a data da mudança definitiva da escola para o reassentamento, alterações na rotina escolar com a circulação de novos sujeitos na escola, dentre pesquisadores, pessoas envolvidas na reparação e novos funcionários que passaram a trabalhar na EMBR. Dessa forma, entende-se que o processo reterritorializador também se impõe pela (re) existência da escola, requer tempo para se concretizar. Quanto ao novo prédio da instituição, verificou-se em sua estrutura uma relação com os moldes arquitetônicos das casas no reassentamento, retratados por alguns sujeitos como modernos, os quais diferem da condição do antigo subdistrito. Nesse sentido, no capítulo seguinte, serão apresentadas as Representações Sociais dos (as) educadores (as) sobre esse processo de reterritorialização da escola que, por vezes, remete às memórias do antigo Bento ou da escola instalada nos distintos endereços por onde passou.

## **CAPÍTULO IV – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM MOVIMENTO: ANÁLISE DAS NARRATIVAS DOS (AS) EDUCADORES (AS)**

O objetivo deste capítulo é apresentar e discutir as entrevistas narrativas – EN – realizadas com os (as) educadores (as) da Escola Municipal Bento Rodrigues – EMBR – sobre a escola construída no reassentamento, Novo Bento Rodrigues. Apresenta-se na primeira seção o perfil e a trajetória dos (as) entrevistados (as); na segunda seção organiza-se e discute-se os resultados das EN em quatro categorias analíticas.

### **4.1 Perfil e trajetória do (as) educadores (as) entrevistados (as)**

Dos sete educadores (as) entrevistados (as), seis são do gênero feminino. Do total de entrevistados (as), uma educadora trabalha na gestão escolar e outra na coordenação pedagógica, cinco atuam como professores (as), duas lecionam nos anos iniciais e três nos anos finais do Ensino Fundamental.

As entrevistas foram concedidas por adesão. Entrou-se em contato com 10 professores (as) da EMBR por meio de convite verbal durante os primeiros trabalhos de campo e por telefone (via *WhatsApp*). Nesse momento, explicou-se os objetivos da pesquisa. Três deles não puderam participar por distintos motivos.

Um grupo de educadoras foi entrevistado no final do ano letivo de 2022 e outro em 2023 (ver Quadro 7). A intencionalidade em realizar as entrevistas em períodos distintos foi, sobretudo, para captar os dados em diferentes momentos por se tratar de um objeto que o desenrolar da história se encontra em curso, em um contexto em movimento. Assim, realizar a maioria das EN nos meses de novembro e dezembro de 2022 e em fevereiro de 2023, enquanto as educadoras esperavam pela mudança da escola para o reassentamento, sem saber quando seria sua concretização. Em junho de 2023, uma educadora foi entrevistada no momento que aconteciam aulas experimentais na estrutura da escola definitiva. Em setembro de 2023, um mês após a mudança da escola para o Novo Bento Rodrigues, realizou-se a última entrevista. As informações referentes à idade, tempo de serviço na escola e Representações Sociais acerca do objeto correspondem ao momento da realização das entrevistas. Os nomes dos (as) entrevistados (as) foi escolhido por eles (as), são fictícios para manter o anonimato.

### Quadro 7- Realização das entrevistas narrativas

| Entrevistados(as) | Datas das entrevistas | Local da entrevista                   |
|-------------------|-----------------------|---------------------------------------|
| Valentina         | 17/11/2022            | EMBR – escola temporária              |
| Beatriz           | 15/12/2022            | EMBR – escola temporária              |
| Amanda            | 15/12/2022            | EMBR – escola temporária              |
| Laura             | 14/02/2023            | EMBR – escola temporária              |
| Mara              | 14/02/2023            | EMBR – escola temporária              |
| Ester             | 05/06/2023            | EMBR – escola no Novo Bento Rodrigues |
| Bruno             | 01/09/2023            | EMBR – escola no Novo Bento Rodrigues |

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Valentina tem 51 anos e atua como professora na EMBR há 25 anos. Iniciou sua prática profissional nessa instituição contratada para lecionar na disciplina Ciências do 6º ano ao 9º ano. Desde que se tornou efetiva, em 1999, é professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Valentina atuou na antiga escola do subdistrito, nas duas escolas em Mariana, mas não há perspectivas para atuar na nova escola, visto que há uma previsão dela se aposentar em 2023: “Eu tenho até vontade de não aposentar no início do ano que vem porque eu quero estar na escola nova” (Valentina, 2022). A educadora mora atualmente na sede de Mariana.

Beatriz tem 47 anos. Sua trajetória como educadora das (os) jovens de Bento Rodrigues antecede o RBF, quando ela lecionava na Escola Estadual Sinhô Machado, em Santa Rita Durão:

fui professora concursada do Ensino Médio da prefeitura de Mariana, e eu fui locada em Santa Rita Durão. Bento Rodrigues, como era subdistrito de Santa Rita Durão, fazia o Ensino Médio em Santa Rita. E nós, professores, saíamos de Mariana, passava por Bento, pegava os alunos do Bento que iam no mesmo ônibus que a gente, e a gente ia pra Santa Rita trabalhar o Ensino Médio, e assim eu fiz de 2002 até 2013. Em 2013, [...] o Ensino Médio de Santa Rita passou para o estado. Como eu era concursada da prefeitura [...]. Eu tinha que ir para o Ensino Fundamental. [...] aí eu escolhi ser locada em Bento Rodrigues, então eu fiz toda a documentação a partir de 2013 para ser professora efetiva em Bento. Naquele ano, logo depois, eu tive uma doença, eu estava também com uma filha de 3 anos, e pra eu ir em Bento, ficou mais complicado. E a Secretaria de Educação me realocou (Beatriz, 2022).

Beatriz atuou de forma provisória em escolas na sede de Mariana entre 2013 a 2015, onde reside. A partir de 2016, passou a lecionar nas turmas de 6º ao 9º ano na EMBR: “no ano do rompimento da barragem, eu não estava dando aula em Bento. Eu era

professora efetiva lá ainda, mas não estava dando aula lá. Em 2016, quando Bento, teve que desterritorializar e vir para Mariana, aí eu reassumi o meu cargo” (Beatriz, 2022).

Amanda tem 33 anos, reside em Mariana. Atua na coordenação pedagógica da EMBR desde 2021: “E estou aqui já no meu segundo ano [...] na escola do Bento” (Amanda, 2022). A trajetória profissional da educadora iniciou na Educação em Tempo Integral na rede estadual após se graduar em 2015. Posteriormente, foi contratada pela prefeitura de Mariana, atuou por um período na Educação em Tempo Integral e depois passou a trabalhar como pedagoga em escolas da rede municipal até atuar nesse cargo na EMBR. Seu contrato na EMBR ocorreu em substituição à profissional efetiva que atua temporariamente na SME de Mariana. Amanda narra sobre as dúvidas se trabalhará na nova escola. De fato, constatou-se nos trabalhos de campo realizados em 2023 que a profissional não teve o contrato renovado na EMBR neste ano letivo.

como tem tantas questões políticas aqui em Mariana, isso dá uma insegurança muito grande. A gente não sabe pro ano que vem como continua. Se vai ter alguma mudança na secretaria, porque ela [a pedagoga efetiva] está lá cedida. Pode ser que ela não fique mais lá e volte para a escola, aí eu não continuo. Então assim, essa incerteza política deixa a gente sem muita certeza do que vai ser no ano que vem (Amanda, 2022).

Mara atua como professora dos anos iniciais na EMBR, desde 2002, quando tomou posse como professora concursada. Sua trajetória de 22 anos como docente sempre foi na EMBR: “foi assim... tudo novo, foi a primeira carreira, o primeiro trabalho, mas graças a Deus foi tudo tranquilo, fui bem acolhida” (Mara, 2023). A professora tem 45 anos e é moradora de Mariana.

Já a trajetória de Laura na EMBR, iniciou-se como estudante da escola, por ser moradora do subdistrito. Ela tem 39 anos e atua como profissional da escola a partir de 2003, quando foi contratada para atuar como alfabetizadora de adultos da comunidade, desde então ocupou diversas funções na escola. Laura ressalta que está no cargo de gestora da EMBR há mais de 10 anos, no entanto, como é a primeira vez que há eleição para atuar nesse cargo na rede municipal de Mariana, a entrevistada demonstra incerteza sobre seu futuro na instituição.

[...] já fui aluna da escola, e também já exerci outras funções na escola, [...] já trabalhei com o tempo integral como coordenadora, como monitora... e já trabalhei na secretaria da escola como auxiliar da secretária... já trabalhei, também, como alfabetizadora – que foi meu primeiro contato na escola como funcionária foi de alfabetizadora, que até era um programa da Vale. [...] o

“Vale Alfabetizar”. [...] Então eu comecei assim, através desse programa, e depois a diretora me chamou pra trabalhar no tempo integral. A diretora da época me convidou; terminou o programa, não tinha mais ninguém na comunidade pra ser alfabetizado, já acima da idade. E aí ela me convidou e eu comecei a trabalhar no tempo integral. E fiquei até hoje. Na direção da escola eu estou desde 2013, então já tem dez anos na direção da escola. Muito tempo... e... esse ano eu não sei, tem eleição de diretores, então não sei (Laura, 2023).

Ester atua como docente na EMBR a partir de 2011, quando tomou posse no concurso público e passou a lecionar na antiga escola de Bento Rodrigues e em outra unidade escolar da rede municipal para completar o cargo nos anos finais do Ensino Fundamental. A professora mora no município de Ouro Preto e tem 38 anos. Ester foi a única professora entrevistada na estrutura da nova escola, mais adiante será tratado da motivação da entrevista ter sido realizada no reassentamento.

Bruno, morador na sede de Mariana, tem 52 anos. É professor efetivo da rede municipal de Mariana desde 2011. Além de professor na EMBR, atua na Escola Municipal de Paracatu de Baixo. Passou a lecionar na EMBR como professor dos anos finais do Ensino Fundamental a partir de 2016: “Eu entrei na escola naquele momento de crise, [...] logo após a ruptura da barragem” (Bruno, 2023). Como abordado, a trajetória profissional de Bruno se dá nas duas escolas soterradas pelo RBF, isso traz para o entrevistado uma duplicidade de vivências desafiadoras em sua prática docente.

Eu não consigo cumprir uma carga horário do município toda em uma escola só. Então eu trabalhava na escola de Paracatu e completava a carga horária sempre em uma outra escola. E aí em determinado momento surgiu essas aulas na escola de Bento pra poder completar carga horária. Então eu tinha 12 aulas na escola de Paracatu e 9 na escola do Bento. [...] Porém, como eu achei interessante trabalhar na escola do Bento, então depois eu até pedi transferência, pedi remoção da escola de Paracatu, pra escola do Bento. Então hoje eu já faço o contrário, sou efetivo na escola do Bento e completo carga horária na escola de Paracatu. Então eu já peguei essas duas escolas atingidas. Uma escola eu já trabalhava, em Paracatu eu trabalhava desde 2011 (Bruno, 2023)

A faixa etária dos (as) entrevistados (as) varia de 33 a 52 anos. A maioria atua na EMBR há mais de 12 anos, cinco deles possuem vínculos com a escola desde antes do RBF. Uma das educadoras entrevistadas era moradora no antigo subdistrito de Bento Rodrigues, todavia, afirmou que não irá residir no reassentamento, isso demonstra que a totalidade dos entrevistados são moradores externos à comunidade do Novo Bento Rodrigues e, conseqüentemente, precisarão de se locomover diariamente para trabalhar.

#### 4.2 Formas de pensar, sentir e agir dos (as) educadores (as) sobre a trajetória de territorialização, desterritorialização e reterritorialização da EMBR

Apresenta-se na introdução deste trabalho problematizações acerca de sete desafios não-familiares vivenciados no contexto da EMBR no pós-rompimento – a situação traumática do rompimento e do pós-rompimento no ambiente escolar, a mudança de localização da escola do território rural para o urbano e as alterações na estrutura jurídica e identitária, a convivência da comunidade escolar em um novo contexto, as (re) adaptações da escola em estruturas físicas diferentes, as alterações na rotina escolar, a escola estar em situação de provisoriedade, e, as condições do trabalho dos(as) educador(as). Tais desafios conduziram a busca pelo entendimento de como os (as) educadores (as) estão lidando com novos desafios diante da escola reconstruída no Novo Bento Rodrigues a partir da compreensão de que esse objeto não-familiar provoca tensionamentos e altera as formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos entrevistados.

Entende-se essas situações como contextos provocadores da "pressão à inferência". Isso porque quando os sujeitos são pressionados a lidar com tensões diante da desterritorialização da antiga escola no subdistrito, da situação de provisoriedade da escola temporária e do contato com o novo – a escola no reassentamento –, são desencadeados processos cognitivos, afetivos e atitudinais sobre os elementos não-familiares. Conforme Moscovici (2012), essa tensão é intensificada quando o objeto desconhecido não faz parte do seu universo consensual.

Para lidar com a pressão exercida pelo novo objeto o sujeito constrói, segundo Moscovici (2012), dois processos: ancoragem e objetivação. A ancoragem diz respeito à busca de referência nas experiências anteriores como ponto de apoio para lidar com a situação inovadora. A objetivação é o movimento que o sujeito realiza para transformar em familiar o objeto desconhecido. Em síntese, ancorar é dar nome, classificar aquilo que é não-familiar, elaborar uma imagem para dar sentido ao objeto. Objetivar é transformar o objeto estranho em uma condição de familiaridade, com isso, dar materialidade e concretude (Moscovici, 2012; Rodrigues *et al.*, 2022). Conforme Rodrigues *et al.* (2022, p. 161), a ancoragem “dá-lhe significado” e a objetivação “cria a realidade em si”.

Moscovici (2012) afirma que o acesso à informação é uma das principais fontes que podem alimentar e garantir que a relação entre ancorar e objetivar possa ser realizada. Nessa perspectiva, a partir da leitura e sistematização das entrevistas, organizou-se as

narrativas em quatro categorias, sendo cada uma delas vinculada ao ponto de ancoragem e aos processos de objetivação: I) Narrativas focalizadas na experiência da escola antes do RBF, na subseção 4.2.1; II) Narrativas focalizadas nos processos de des-reterritorialização da escola vivenciados em Mariana, na subseção 4.2.2; III) Narrativas focalizadas na desvinculação das experiências anteriores, enfatizando a escola no Novo Bento Rodrigues, na subseção 4.2.3; IV) Narrativas focalizadas na escola no Novo Bento Rodrigues, mas que transitam nos tempos/espços da escola, na subseção 4.2.4.

#### 4.2.1 Narrativas focalizadas na experiência da escola antes do RBF

Neste agrupamento, identifica-se as entrevistadas Mara e Valentina ancorando suas RS sobre a nova escola na experiência da escola de antes do rompimento.

Em uma realidade provocadora de mudanças diante do novo, Mara busca ancorar suas RS nas experiências vivenciadas no subdistrito de Bento Rodrigues, antes do RBF. Ela faz referência à logística do transporte já objetivando na distância a ser percorrida para chegar à nova escola como uma possibilidade para lidar com a situação.

É mais perto que o antigo Bento, [...] ficou tipo que no meio do caminho. Eu acho que olhar assim pelo deslocamento. Porque no início a gente não vinha em Bento e Mariana, não sei se você lembra, a gente passava por Santa Rita, saía lá na Vale, Antônio Pereira... fazíamos uma viagem [...] parava ali, pegava ali. Então foi assim o deslocamento, bem cansativo. Aí no final que começou a ser assim Bento – Mariana, aí ajudou bastante (Mara, 2023).

Viu-se na EN de Mara uma possibilidade de melhoria ao comparar com os desafios de locomoção em um percurso que ela descreve por meio de uma viagem quando o transporte de professores fazia um trajeto de Mariana pelos distritos Antônio Pereira e Santa Rita Durão para chegar à escola no antigo subdistrito, aproximadamente 50 km. A escola situada no Novo Bento Rodrigues tem uma distância de aproximadamente 10 km até a sede de Mariana. Em outro momento da entrevista, ela reafirma o processo de ancoragem na experiência anterior para objetivar na distância no novo:

[...] ir pra a escola nova tá sendo uma novidade. O lugar é totalmente diferente daqui, aqui é uma casa e lá aquele espaço todo, num lugar bem acolhido é bem melhor. Então, estamos com uma expectativa muito grande, no caso da gente voltar pro o distrito, vai ser bem mais perto que o antigo Bento [...] (Mara, 2023).

Observa-se que, ao ancorar as RS no objeto não-familiar, a educadora nomeia como “escola nova” e ao objetivar representa a estrutura como diferente daquilo que faz parte do seu universo consensual. Embora nesse segundo trecho a professora continue na visão positiva, identifica-se os sentimentos de expectativa e de incerteza sobre ter de volta a escola que lhes pertence quando diz: “no caso da gente voltar pro distrito”.

Ao contar como tem sido sua prática educativa sobre o processo de reterritorialização da EMBR, Mara resgata mais uma vez a questão da distância da escola, porém na perspectiva dos seus alunos: “Outro já falava que como ia fazer para quem fosse de bicicleta, aonde que ia pôr. [...] porque muitos não vão morar perto. Então, vão ter que ir com algum transporte, porque alguns moram longe. [...]”. (Mara, 2023). Ao ressaltar a questão dos alunos não residirem perto da escola remete aos indícios das RS no velho, quando os estudantes moravam, em sua maioria, no núcleo do subdistrito no entorno da EMBR. Ao dar sequência à narrativa, a professora conta sobre os alunos:

Eles falam da expectativa. O que eles gostariam que tivesse lá. A gente tenta buscar o máximo deles. Aí teve um que falou com a mãe que queria natação, que não tinha piscina. [...] outro falou brincar no parquinho porque ainda não tem parquinho. Outros já: ‘Nossa a sala é grande [...]’, mas eu vejo expectativa boa; eles ficam empolgados (Mara, 2023).

De acordo com o trecho da entrevistada, pode-se constatar que as crianças representam a escola definitiva como um lugar onde o lúdico deve estar presente, especialmente, tratando-se dos alunos da professora Mara que atua na educação infantil. Contudo, ela revela ancorar as RS em uma escola idealizada com objetivações de aparatos, como piscina que não faz parte da realidade de escolas públicas de educação básica.

Mais uma vez Mara enfatiza a experiência anterior como ponto de partida para compreender as mudanças. Fazendo referência aos alunos, ela afirma que eles manifestam interesse em conversar sobre a nova escola, mas ela entende que é preciso reafirmar a experiência anterior, pois “na verdade, nem conheceram a antiga” (Mara, 2023). Mesmo com disponibilização de maquete da nova escola, ela diz que não a utiliza. “Lá embaixo acho que tem aí um mapa da escola [...]”. Ademais, reafirma o vínculo com a experiência anterior quando desenvolve o projeto pedagógico sobre o tema.

[...] em 2022 nós fizemos foi o projeto “Bento: passado, presente e futuro”. Cada turma pegou um assunto. A minha turma com o segundo ano, nós fizemos foi um rap. Aí nós fizemos um projeto resgatando a cultura. Aí abordou o quê? A culinária, as festas do São Bento, o esporte, o coral tem até na letra do rap... Então tem o coral da igreja, quadrilha, quitanda, coxinha que é do Bar de Sandra muito falado, os doces acho que de Maria Alice, a mãe de Paula. E a construção desse rap foi parceria com o Parangolé, aí veio ajudou a gente a compor, com a coreografia [...]. Foi bacana, os meninos adoraram porque nós fomos ali no ICSA [instituto da UFOP] pra gravar, [...] ficou muito bom, os meninos adoraram porque era coisa deles. ‘Ah tia essa parte aí fui eu que ajudei’. [...] (Mara, 2023).

Para contar sobre as ações desenvolvidas no projeto pedagógico da escola, Mara enfatiza no passado, em elementos culturais do subdistrito e dos moradores de Bento Rodrigues de antes do rompimento. Portanto, apreende-se que há um Silêncio Pedagógico sobre o novo e uma necessidade de ancorar suas RS no passado. Mesmo quando a informação está disponível, como no caso da maquete, ela se movimenta em conhecimentos ancorados na experiência anterior.

Além de ancorar nas RS do passado, Mara evidencia que o novo objeto não faz parte do presente por objetivar em uma escola do futuro: “é um espaço que vai ser o futuro nosso”. Portanto, há uma dificuldade em objetivar em um objeto que não tem concretude, o qual a professora vê como incerto: “Não tem nada assim certo” (Mara, 2023).

A respeito da forma como acessa informações sobre o objeto não-familiar, a professora conta que se dá: “Através de reuniões e às vezes ela [a diretora] traz fotos, documentos e também a gente faz visitas [...] para conhecer pessoalmente. Os alunos já foram. Tem eventos. [...]” (Mara, 2023). Mara explica como tem participado das discussões sobre a construção da EMBR: “a diretora, sempre comunica como tem sido em questão de visão de sala, ela pediu opinião para os professores como poderia ser de acordo com o espaço, e a gente tá sempre nos reunindo nos informando a respeito da nova escola” (Mara, 2023). De acordo com a entrevistada, a diretora da escola tem intermediado as discussões e ações com o corpo docente da instituição. Assim, Mara sugere que a diretora é sua principal fonte de informação sobre o objeto em análise.

Mara, ao contar sua trajetória de quando começou sua prática docente na EMBR, projeta RS do velho para os tempos atuais, quando diz: “Quando eu fiz o concurso tinha opção para eu ir para APAE ou Bento [...] fiquei lá mesmo, estou lá até hoje” Vale lembrar que a entrevista de Mara aconteceu na estrutura temporária da EMBR em Mariana, e, mesmo assim, ela posiciona suas RS ancorando no retorno à escola do passado.

Mara se posiciona para indicar que a escola será uma oportunidade de voltar à realidade, especialmente se tratando de eventos realizados na escola junto com as famílias: “Porque o Sesi eu acho bacana na questão de acústica, é um lugar perfeito, mas não é a realidade. Quando a gente for pro Bento nós vamos ficar indo pro Sesi? Não vamos! E lá vai ser a nossa realidade. [...] Acho que é bom esses preparativos [...] em eventos” (Mara, 2023). A professora cita o espaço do Teatro Sesi (atual Teatro Municipal de Mariana), onde ocorreram apresentações e formaturas em alguns anos que a EMBR esteve temporariamente em Mariana. Logo, voltar à realidade significa retomar experiências prévias, com os eventos que existiam na escola no antigo Bento Rodrigues. No mesmo prisma, Valentina diz: “A gente já começou a voltar para a nossa realidade, né? Porque as apresentações já estão sendo lá, as festas estão sendo lá”.

Valentina, ao narrar sobre a EMBR, movimenta-se para ancorar nas RS constituídas no subdistrito, isso porque, ao fazer referência às relações sociais estabelecidas entre a escola e as famílias dos estudantes, ela ressalta:

Olha, a época do antigo Bento era assim, a gente conhecia muito todas as famílias, é o que ajudava muito até na educação, na sala de aula. Porque eu acho que a gente sabia todos os problemas que cada aluno tinha, a gente sabia a quem recorrer, porque que a criança tinha aquele problema e a gente conhecia a situação social de cada um, e sabia até um pouco da intimidade deles, porque a gente estava muito junto, muito próximo o tempo inteiro. E as pessoas eram muito próximas, [...]; todo mundo sabia de todo mundo, todo mundo se ajudava [...] (Valentina, 2022).

Esse movimento para manter ancorada no papel agregador da escola no passado, dá-se ao comparar as relações família-escola e os modos de vida de antes do RBF. Esses elementos ficam claros quando a professora conta:

[...] a gente conseguiu esse espaço aqui do Catete [escola temporária], de tanto a diretora pedir e a gente pedir, nós conseguimos. E aqui, aqui voltou a ser como era antes. Com uma diferença: agora as famílias estão muito espalhadas. Eu acho que é essa separação; ela causou problemas para a gente e para as crianças. Porque acaba que a gente mal conhece as pessoas hoje. Porque os pais estão bem transformados, porque eles levam outra vida. Então teve gente que soube lidar com isso, mas tem gente que não [...] sei lá, a vida ficou mais fácil, não sei o que que eles acham, mas eles dão tudo para as crianças e esquecem que o principal é a educação [...] (Valentina, 2022).

Os novos modos de produção e reprodução da vida instituídos no pós-rompimento tomam outra forma, pois há um distanciamento geográfico das moradias das famílias com relação à unidade escolar. Além disso, suas formas de pensar, sentir e agir ancoram no

que lhe é familiar da escola do antigo Bento e nos pais dos alunos que ela conhecia antes do RBF. Segundo a entrevistada, nesse ambiente não-familiar os pais não valorizam mais a educação/escola como no passado.

Outra evidência de um esforço em movimentar suas RS nas experiências anteriores é quando Valentina tenta encaixar em suas práticas pedagógicas as características do antigo subdistrito no reassentamento, dizendo que são parecidos.

É, então os nossos projetos, já tem um tempo, desde 2019, que eles estão sendo voltados ao reassentamento. [...] Primeiro a gente resgatava a história; história de vida da comunidade, dos alunos, das famílias [...]. E agora não, agora a gente tenta voltar para o novo reassentamento, que foi o que a gente fez esse ano. Eu falei de fauna e flora, do novo Bento, que a gente conhecia do antigo; é a mesma região, [...] então a gente trabalhou isso [...]. E assim foram os outros professores também. [...] o livrinho deles deste ano sobre as lendas [...], foram pegando as lendas de lá [do antigo Bento] e trazendo para o Novo Bento. Então, os personagens estão todos indo para o Novo Bento (Valentina, 2022).

A professora tem uma prática pedagógica empenhada em conhecer o novo baseado no que lhe é familiar quando ela diz que os recursos naturais do reassentamento apresentam as mesmas características no antigo Bento. Ela descreve esse trabalho:

Então a gente aproveitou esse trabalho que foi feito, porque eu tinha os registros, e a gente fez de novo; os meninos fizeram pesquisa com os pais. [...] eu dei uma olhada no estudo da Lavoura [terreno do reassentamento] para saber, se lá tinham alguns animais, mas foi mais voltado para nossa região mesmo. Pelo que as pessoas, os pais sabem de lá. E como [...] o antigo Bento e a Lavoura é a mesma região, né? Na verdade, são os mesmos animais; a gente encontrou quase os mesmos. A vegetação é muito parecida (Valentina, 2022).

Valentina demonstra ancorar seus saberes sobre o território do reassentamento a partir das representações que ela tem do antigo Bento Rodrigues. Com isso, reutiliza um trabalho desenvolvido por ela com outra turma em um projeto institucional de ano anterior. Desenvolve uma pesquisa com os pais dos alunos sobre o conhecimento que eles têm do território, e diz que acessou um estudo sobre o terreno Lavoura. Sobre esse último aspecto, nota-se uma dissonância, pois a título de exemplo, resgatam-se as características sobre a vegetação nativa do antigo Bento: “no entorno de Bento Rodrigues constitui-se de Floresta Estacional Semidecidual montana, com áreas de Cerrado. A vegetação do vilarejo configurava-se como uma área alterada por pasto, agricultura e ocupação humana” (Vieira *et al.*, 2020, p. 4-5); o relatório Pólen (2017) cita que o núcleo urbanístico do subdistrito tinha a presença de quintais arborizados com pomares e hortas que serviam de fonte da alimentação para os moradores. Quanto ao Novo Bento

Rodrigues, observou-se no capítulo três deste estudo a presença de monocultura de eucalipto. A moradora de Bento Rodrigues, Cássia Miriam de Souza, em sua primeira visita<sup>58</sup> ao terreno Lavoura, compara a vegetação do antigo Bento Rodrigues com a do local onde seria construído o reassentamento: “a mata não é igual, a de lá [...] é muita mata nativa e aqui é muito eucalipto” (Souza, 2017). Diante do exposto, atentou-se para indícios de que há um desconhecimento sobre essa nova realidade por parte de Valentina.

Valentina deixa transparecer suas formas de pensar, sentir e agir sobre o rompimento ao falar de sua prática pedagógica. Assim, ancora nas suas experiências anteriores para objetivar a ausência de memórias do passado quanto aos seus alunos.

Então, agora a gente não fica mais pensando naquele sofrimento. O sofrimento passou, acabou. [...] Assim, a gente, agora, só está pensando nisso, para preparar as pessoas para a vida ali. Não tem mais aquele sofrimento, mesmo porque as nossas crianças de hoje – os meus [alunos], por exemplo – tinham um ano no rompimento da barragem. Eles não lembram de nada. Às vezes eu toco no assunto aqui, e eles falam: “Ah, minha mãe já me contou isso, que foi assim”. Então, eles não têm essa lembrança mais. Não viveram isso. [...] Eles vão ter isso como uma história que aconteceu na vida dos pais (Valentina, 2022).

Segundo a professora, seus alunos não têm memórias sobre o RBF e o antigo subdistrito por serem crianças. Essas lembranças são contadas por seus pais e por ela na sala de aula. Essas memórias remetem a sentimentos de sofrimento e dor. Esse aspecto tem a ver como o que apontam os escritos de Pollak (S/D) *apud* Oliveira *et al.* (2021, p. 157) sobre as “memórias subterrâneas” que ficam resguardadas diante de situações como tragédias humanas. Nesse sentido, os autores indicam que há um silenciamento intencional sobre determinada memória do passado que remete à dor ou é memória passada por gerações que é “construída e reconstruída pelos indivíduos por meio de recordações” (Oliveira *et al.*, 2021, p. 159). Portanto, a dor dificulta a objetivação no novo. Nota-se o esforço de Valentina ao se movimentar para se aproximar do não-familiar ao dizer sobre suas intenções em preparar as pessoas para a escola e a vida no Novo Bento Rodrigues.

Percebe-se no trecho da EN de Valentina anterior que ela se movimenta para tentar esquecer o sofrimento vivenciado na escola no pós-rompimento, porém, a professora revela as experiências no período que a EMBR coabitou a Escola Dom Luciano:

[...] depois da barragem, a gente veio pra Mariana. Passamos muito sofrimento, porque a primeira escola foi lá no Rosário, [...] nós funcionamos junto com outra escola, com a Escola do Rosário, no mesmo prédio; e era um espaço que

não era da gente, como se a gente tivesse na casa de um parente e não tivesse a liberdade de abrir uma geladeira. Eu acho que era mais ou menos isso. E todo mundo ficava com olhares estranhos para gente, porque [...] como nós perdemos tudo, então, a Samarco mandava tudo quanto é material [...] do melhor e que a rede pública nem tinha. Então todo mundo... ‘Que bom que eles têm isso, já que eles perderam tudo’, mas não, eles olhavam a gente com olhar diferente, porque a gente tinha e eles não tinham. E sem contar que os meninos passaram por várias discriminações; eles eram discriminados, tadinhos. Eles eram jogados para o final da fila na hora do lanche, esse tipo de coisa, aquilo revoltava muito a gente (Valentina, 2022).

Ao contar sobre a situação de preconceito com os alunos da EMBR no período que a escola compartilhou outra estrutura escolar, Valentina ressaltava as mudanças na rotina escolar como um desafio diante da desterritorialização da escola. Esse tipo de episódio remeteu ao sentimento de revolta citado pela professora.

Quando Valentina se aproxima do objeto não-familiar, a escola reconstruída no reassentamento, ela vê uma possibilidade de reaver o espaço escolar que existia no passado. Porém, nota-se que a educadora representa, em alguns momentos, uma escola idealizada “A escola está linda, maravilhosa [...]” e, ao mesmo tempo, demonstra ter dificuldade para objetivar suas RS diante da não concretização das obras da instituição.

[...] só quando a gente chegar que a gente vai ver como é que vai estar; a expectativa é grande. [...] Porque a gente vê que está tudo lindo e maravilhoso, mas eu acho que é pelas pessoas, pela Renova, principalmente; como eles têm cinco anos de garantia para isso tudo, eu acho que eles estão fazendo as coisas muito mal feitas. Isso foi o que eu vi. No sábado, eu entrei na escola, nem entrei na parte que estava fechada – que não podia fechar –, eles estão trocando o piso da cozinha; como assim trocando o piso de uma cozinha que nunca foi usada? É tipo assim, a escola estava sendo usada por eles [Fundação Renova] como escritórios. Aí o máximo que eu imagino que teria que fazer é uma pintura para entregar a escola para a gente. [...] Eu acho que eles tentaram segurar essa garantia de cinco anos para [...] não largar o osso [...] é uma questão financeira, eles não querem perder isso (Valentina, 2022).

Valentina questiona por que uma escola recentemente construída, cujo uso escolar não tinha sido iniciado naquele momento, vinha passando por reformas. Além disso, ela narra sobre possíveis problemas que poderão aparecer no prédio da escola no futuro, tomando como base os problemas vivenciados pelos moradores que receberam suas casas no Novo Bento Rodrigues: “eu acho que vai aparecer problema [...]. Pelo que já está aparecendo na casa de alguns, com certeza vão aparecer muitos problemas” (Valentina, 2022).

Outra dimensão que reforça a dificuldade da educadora em objetivar a escola e transformá-la em familiar é quando a educadora enfatiza: “Eu gostaria de trabalhar lá um

pouquinho; pelo menos um tempinho. Para sentir essa experiência, né? Eu acho que essa ansiedade que os meninos estão a gente está também” (Valentina, 2022). O sentimento de ansiedade revelado pela professora evidencia a incerteza se ela vai trabalhar na escola definitiva, assim, percebe-se o quanto distante este objeto está da sua prática pedagógica, visto que na época da entrevista estava próxima a época dela se aposentar. Dessa forma, suas experiências com a EMBR centralizam-se na época do antigo Bento e no período temporário em Mariana.

A entrevistada aponta mais um aspecto sobre o sentimento de incerteza.

Eu até fiz uma cartografia, para o curso lá da barragem, o Escola do Rio Doce, a gente está fazendo [...] cartografia, eu até questioneei isso, porque a escola vai perder muitos alunos; 48 alunos vão morar em Mariana [...]. Então, esse ano a gente tem 138. Ano que vem, esses 48 ainda irão para Bento porque eles têm direito ao transporte [...]. Mas e aí? Em 2024 já vai começar a cair, né? Porque essas crianças não vão estudar lá mais, porque pela lei municipal eles têm que estudar na escola mais próxima. Então eles não terão transporte; quer dizer, a gente não sabe o que vai acontecer. Mas assim, eu estou vendo é um futuro muito incerto o da escola. Eu acho que as turmas vão ser multisseriadas (Valentina, 2022).

A participação de Valentina no curso de formação continuada no Programa “Escola do Rio Doce” possibilitou reflexões sobre a longevidade da EMBR, em função da possível diminuição do número de alunos no futuro. O que conota a potencialidade desse tipo de curso para problematizar os efeitos do RBF para a oferta escolar, mas também de possibilitar uma reflexão acerca dos processos reparatórios. Não basta reconstruir a estrutura da escola, é preciso dar condições para que essa reterritorialização se concretize, pois é permeada por desafios, como conta Valentina.

Por outro lado, a educadora aponta a possibilidade de os estudantes poderem não se adaptar no não-familiar, sendo esse mais um aspecto gerador de incerteza sobre a escola no reassentamento.

[...] tem outro problema ainda [...] que eu vejo. Eu acho que muitos nem vão se adaptar lá, porque as crianças estão muito acostumadas com aqui [a escola na cidade], com tudo fácil, com muito lazer, muita coisa. Eu acredito que os que virão é que vão fazer o futuro da escola (Valentina, 2022).

Quando a entrevistada cogita a possibilidade das crianças não se adaptarem à nova realidade provoca a pensar o quanto o RBF alterou e continua alterando os projetos de vida dos sujeitos atingidos. Esse fenômeno poderá causar reverberações por gerações, até

mesmo para aqueles que não vivenciaram o momento do rompimento, as crianças que não haviam nascido ou as que tinham poucos anos. Trata-se, portanto, de um contexto gerador de mudanças e permeado pela incerteza dos tempos vindouros.

Nessa tentativa de tornar o objeto estranho em familiar, Valentina se esforça para objetivar a escola em sua prática pedagógica, porém, em ações pontuais como descreve: “[...] o que a gente mais faz é procurar fazer todos os eventos lá. A prática. Pros meninos irem se adaptando com a escola nova” (Valentina, 2022). Em seguida, ela relata como foi a aproximação com o novo:

[...] a primeira visita que a gente fez lá. Nossa, as crianças ficaram encantadas! [...] todo mundo falou que estava louco para estudar na escola nova; que queria ir logo para lá e que todo mundo gostou da estrutura, gostaram de tudo. [...] foi em 2021, depois da pandemia que a gente fez a visita lá [...]. [...] a Renova mesmo que mandou um questionário para as crianças responderem o que elas achavam da escola (Valentina, 2022).

Repara-se no trecho da EN anterior a professora demonstrar, mais uma vez, o processo de ancoragem ao classificar a escola de forma idealizada. Essa idealização pode estar pautada em ações como as descritas pela docente acerca do acesso à informação centralizado na diretora e na Fundação Renova: “Busco informações com [a diretora da escola], que quando não sabe responder, pergunta para os responsáveis desse setor, na Renova. [...] Porque a diretora tem um contato mais próximo com as pessoas da Renova” (Valentina, 2022), e na falta de participação no processo de reconstrução da escola.

É, não participamos. A gente só recebeu. Assim, eles iam fazendo, por exemplo, fez o projeto, mandou para a gente ver, só para a gente conhecer mesmo, só apresentavam o projeto. A [diretora da escola] estava sempre mostrando como que ia ser [...] acho que não participamos não. E o material também, na escolha do material, isso aí eu acho que a [diretora da escola] participou, porque ela até mostrou para nós como que vai ser o mobiliário (Valentina, 2022)

Valentina revela que não houve participação, pois, as decisões acerca do projeto estrutural da escola chegavam prontas para ela e os demais profissionais da educação conhecerem. Da mesma forma a parte do mobiliário, pois a escolha foi feita pela diretora da EMBR.

As EN discutidas desta categoria evidenciam que Mara e Valentina ao se aproximarem do objeto não-familiar posicionam suas formas de pensar, sentir e agir no movimento representacional ancorado na escola de antes do RBF. Mara e Valentina

atuaram por mais de uma década na EMBR, antes do rompimento. O foco na experiência anterior evidencia uma narrativa na qual o presente pouco aparece. A referência aos alunos, cujas famílias permanecerão residindo em Mariana, emerge como um fio tênue que liga o passado com o futuro. A escola no tempo/espço do subdistrito de Bento Rodrigues antes do RBF se liga diretamente com a escola em outros tempos/espços. A vivência de des-reterritorialização em Mariana não se constitui como uma mediação entre o passado e o futuro.

#### 4.2.2 Narrativas focalizadas nos processos de des-reterritorialização da escola vivenciados em Mariana

Esta categoria corresponde aos movimentos representacionais realizados pela educadora Beatriz ao ancorar o novo objeto na experiência vivenciada na sua prática educativa na escola temporária em Mariana. Como visto no terceiro capítulo, os processos de des-reterritorialização da escola se deram com o soterramento da instituição no subdistrito e, conseqüentemente, a instalação de maneira provisória em Mariana, enquanto a comunidade escolar aguardava a (re) construção da estrutura definitiva no reassentamento.

Beatriz, ao mencionar a sua prática pedagógica, narra os desafios das vítimas do rompimento e demonstra ter conhecimento da conceituação de desterritorialização como um fenômeno provocador de mudanças no contexto escolar.

[...] desafio foi aprender também a lidar com vítimas de tragédia que traz esse processo de desterritorialização. Porque [...] eles têm [alunos] os seus traumas, as suas perdas, então tem dia que eles estavam mais de luto, pelas perdas, estavam lembrando mais do lugar, do que eles tinham, da convivência. Então, a gente também, além de tudo, tinha que trabalhar com os dias que eles não queriam conversar (Beatriz, 2022).

Identifica-se no trecho anterior que as afetações psicossociais vivenciadas pelos seus alunos no pós-rompimento são um dos fatores da desterritorialização continuada que atravessam a escola, como apontam Hunzicker, Antunes-Rocha e Santos (2020); Hunzicker e Antunes-Rocha (2021b). Destaca-se no depoimento da educadora o processo de luto vivenciado pelos alunos, escola e comunidade, com afetações psicossociais que

reverberam ao longo do tempo no ambiente escolar, como também se encontrou nos resultados da pesquisa anterior Hunzicker (2019).

Em outro momento da EN Beatriz retoma a abordagem da desterritorialização para descrever as alterações dos modos de produção e reprodução da vida dos seus alunos e dos bentorodriguenses:

[...] a gente sempre foi presenteada no Bento e a gente sempre foi muito bem recebido pelos alunos e os pais deles. Eu me lembro de antes do rompimento da barragem, tinha pessoas, por exemplo, o E. [inicial do nome do aluno], que foi um ex-aluno meu, que ele trabalhava em Mariana muito tempo, e nunca morou em Mariana. Aí eu perguntei pra ele, ‘Ô E., por que você não mora em Mariana? [...] ‘Há! Tentei morar aqui [...], mas não conseguia nem dormir nessa cidade. Volto, preferível que eu fazer um caminho todos os dias, voltar para o Bento [...]’. Então, eles tinham uma identidade muito forte em morar num lugar [...] cidade maior, onde mora com muito mais pessoas diferentes, é muito mais difícil. Então, é essa perda mesmo, [...] de plantar suas flores, cuidar do pé de manga, [...]. Hoje as crianças já não cresceram assim, como os pais, então é uma identidade, uma cultura [...] que foi perdido devido a essa desterritorialização. Então, o processo desterritorialização ele modificou hábitos [...] que eram comuns a uma grande parcela das pessoas. E eles tiveram também que se acostumar com novos lugares, novos hábitos, novas casas, vizinhos.... que não foi a mesma coisa. Então, eu fico pensando, porque eu conhecia Bento, eu fui professora de pessoas que hoje tem 30 anos, 35 anos. Eu fico pensando que essas pessoas sentiram essa mudança brusca, que elas não desejavam. [...] eles tiveram que se readaptar a um lugar que para eles não tinha esse significado e essa importância (Beatriz, 2022).

Beatriz conta do enraizamento identitário dos moradores de Bento Rodrigues e das alterações dos modos de produção e reprodução da vida no pós-rompimento, ao serem desterritorializados e inseridos na área urbana de Mariana. Percebe-se que Mara ancora nas memórias do passado do antigo Bento e objetiva nas afetações da desterritorialização na cidade. Nesse contexto permeado por tensionamentos para a prática docente de Beatriz, ela se identifica como um sujeito não-familiar na perspectiva de seus alunos.

Eu era uma pessoa conhecida dos pais de muitos deles, por que eu já trabalhei com os pais, mas com esses alunos nunca, eu era uma estranha naquele momento, em 2016, 2017. Então assim, essa coisa de confiar no outro [...] eu tive essa dificuldade também no início de aproximação com os alunos. Então foi um outro desafio, outro diferencial, porque até eles se acostumarem com meu jeito, com minhas manias, com meus defeitos e me aceitarem também, no momento em que eles estavam vulneráveis, em que eles estavam muitas vezes descrentes também das pessoas, então a gente teve mais esse desafio (Beatriz, 2022).

Ao dizer das dificuldades de estabelecer um vínculo de confiança com os alunos nos dois primeiros anos que passou a lecionar na escola no pós-rompimento, Beatriz mais uma vez nomeia como desafiadora sua prática pedagógica. Com essa nova condição de trabalho Beatriz movimenta suas RS ao ser tensionada pelos seus alunos a lidar com as afetações do rompimento.

A professora fala da necessidade da reterritorialização da escola ao ancorar suas representações na infraestrutura da escola em Mariana.

[...] é uma ansiedade muito grande, porque trabalhar numa escola improvisada, por mais que a gente acha que é uma escola que tentaram colocar o que era necessário, mas é uma escola que o espaço é muito pequeno, há muito barulho, falta salas de aulas, na hora que a gente precisa de um lugar para um *Datashow*, para alguma exposição, a gente sempre tem dificuldades. Então, a gente tem aquela vontade de ter um espaço escolar para esses alunos (Beatriz, 2022).

O sentimento de ansiedade é retratado ao realizar suas práticas pedagógicas na escola temporária, de modo que Beatriz sente a necessidade de uma infraestrutura projetada para fins escolares que difere da atual condição em um prédio residencial. Dessa forma, ao objetivar o novo, Beatriz ancora nas condições da escola temporária vivenciadas nas aulas com seus alunos.

[...] eles são crianças [...] gostam muito de brincar, e uma coisa que eles sentem muita falta nessa escola é de uma quadra ampla. Porque eles têm um espaço para brincar, que cada dia foi melhorado. Esse espaço no início era de terra, vimos que não deu certo. Teve que cimentar. Depois, percebeu que tem que colocar uma rede para a bola não ficar caindo nos vizinhos. [...] Agora é época de chuva, coloca um toldo improvisado, mas na hora da chuva mesmo molha muito. [...]. Teve uma vez que a gente estava fazendo uma opção de excursão com eles. Aí eu perguntei se eles preferiam ir para Ouro Preto [...]. Ou se eles queriam ir para nova escola para jogar bola, todo mundo quis ir para nova escola. [...] eles queriam ir pra lá, porque eles realmente gostaram muito da quadra. Eu espero que no futuro vão gostar da sala de aula, do laboratório, das outras partes [...] (Beatriz, 2022).

Ao diferenciar as quadras nas duas escolas a entrevistada indica que esse espaço tem uma representatividade para os alunos atingidos, pois não se trata de uma quadra utilizada apenas nas aulas de educação física uma ou duas vezes por semana, mas é um espaço de ludicidade e convivência entre os antigos vizinhos que cotidianamente se encontravam na antiga quadra comunitária do subdistrito ou em outros espaços de lazer, como o campo de futebol e as cachoeiras. Dessa forma, a quadra esportiva representa um local de reencontro e de retomada dos vínculos das crianças. Contudo, a quadra na condição na escola temporária não atendia a necessidade dos alunos na perspectiva de

Beatriz. Ademais, nota-se que Beatriz demonstra expectativa para que seus alunos gostem de outros espaços da escola, os quais eram desconhecidos naquele momento.

A ausência do território material para Beatriz coloca em suspensão a possibilidade da reterritorialização da escola por estar em situação de provisoriedade.

A gente percebe também a tristeza de alguns alunos de nunca terem estudado na nova escola e, dos outros, aquela expectativa. De... ah, será que eu vou poder estudar lá? [...] aí a gente até brinca, que mesmo que eles não vão, os filhos, os netos estudarão. Dando aquela esperança, demonstrar que aquele lugar é seu, independente de ter estudado ou não neste período lá. Mas há uma expectativa muito grande, porque a ideia da fixação, do seu local é muito diferente de quando você está em um lugar improvisado, ou de você ter realmente o território. Então, essa falta de território, a gente sente, tanto nós professores, com a identidade, com o lugar, quanto os alunos. [...] Então há uma grande expectativa em cima dessa escola (Beatriz, 2022).

Nesse contexto, Beatriz narra os sentimentos dos seus alunos sobre a escola definitiva, os quais transitam entre tristeza e expectativa. Isso porque, em sua visão sobre os educandos, há uma ausência do território material como assinalou sobre a falta da identidade com aquele lugar. À luz dos escritos de Haesbaert (2011), ressalta-se que o território é composto por elementos simbólicos e concretos que constituem a identidade socioterritorial do sujeito. Ao correlacionar os aspetos identitários e subjetivos com o território material, Haesbaert evidencia a importância de elementos simbólicos do território, os quais não se materializaram para Beatriz pelo fato das suas RS com a escola no Novo Bento Rodrigues não terem se consolidado, logo a educadora tem dificuldade para objetivar suas RS na reterritorialização definitiva cuja realidade está distante. Vale considerar que a reterritorialização da EMBR no reassentamento não se dará para todos os sujeitos envolvidos com a instituição, como exemplo, para os alunos de Beatriz que estão no nono ano e não terão oportunidade de estudar lá: “Tem aluno que até brinca, falando que quer tomar bomba para poder estudar na escola nova”. (Beatriz, 2022). Na mesma perspectiva, registra-se que Valentina retrata a incerteza de atuar na escola em função da sua aposentadoria.

Por outro lado, para Beatriz o processo de aproximação com o novo é marcado por distintas etapas atravessadas pela tentativa de tornar o desconhecido familiar.

[...] este processo foi desde o início, a diretora já mostrou, desde as primeiras plantas, logo que saía ela mostrava para a gente em conjunto. A gente olhava, pensava nos lugares. E depois, os primeiros processos de reconstrução da escola, a gente visitou o local. Ah... participamos da cerimônia da primeira pedra fundamental. Quando colocou a primeira pedra da construção da escola

a gente foi junto com os alunos [...]. E toda essa cerimônia de ansiedade, dos alunos escreverem as cartas, sobre como vai ser o retorno à escola. [...] quando a escola foi erguida, a gente começou a fazer eventos na escola, visitava, conhecia os lugares e já imaginava (Beatriz, 2022).

A escola definitiva é representada por meio de aspectos cognitivos, subjetivos e práticas ao ter contato com a planta arquitetônica, a partir da participação em cerimônias que marcaram o início da fundação estrutural, e, nas ações e atividades de reconhecimento do prédio escolar. Esse processo da reterritorialização nesse contexto provoca sentimentos de ansiedade. Contudo, a educadora sente uma necessidade de realizar ações para registrar a experiência do momento vivenciado na reterritorialização.

Acho que foi em 2016, a gente fez uma cápsula do tempo. A gente colocou aí os alunos da época de 2016 escreveram essas cartas, falando de como seria o futuro. E essa cápsula está ainda lacrada. Só vai ser aberta no dia que voltarem pra nova escola. Então esses alunos do passado vão estar conversando com os alunos do futuro, e a gente vai ver o que realmente aconteceu ou não. Isso já vai fazer 6 anos. Muita coisa que com certeza que está na carta, já chegou o tempo de acontecer ou não, né. [...] ela foi colocada dentro de um tipo uma caixa de acrílico, e lá dentro tem uma cápsula feita de papel alumínio, bem modernista, assim bem futurista. E por dentro estão as cartas dos alunos (Beatriz, 2022).

Identifica-se na prática educativa descrita por Beatriz a intencionalidade de armazenar memórias individuais e coletivas em uma dinâmica temporal-espacial. A cápsula do tempo é, portanto, um recipiente que serve de fio condutor do tempo presente para o futuro, transportando as memórias dos estudantes da EMBR. Entende-se que essa é uma prática simbólica da trajetória de construção da escola que se encontra em um contexto em movimento, conforme Vieira (2016, p. 10) em seus escritos sobre as cápsulas do tempo: “O ato de se preservar é uma reflexão do passado e do presente, é uma ação e mesmo uma decisão que irá contribuir para a construção da memória conservada ao futuro, possibilitando sua manutenção e acesso”. Sá (2012) e Oliveira *et al.* (2021) discutem sobre a memória no campo da Psicologia Social. Para esses autores, o passado pode ser preservado em relatos orais ou documentais que carregam aspectos psicossociais para o futuro. Desse modo, Beatriz movimenta suas RS em buscar compreender o novo de forma progressiva ao participar das fases de construção da escola. Ao ancorar suas RS na transição da escola em uma escala de tempo/espço ela demonstra desafios de objetivar em uma escola do futuro que traz incertezas.

Ao buscar compreender como Beatriz trabalha a temática da escola definitiva em sua prática educativa, nota-se o componente da incerteza sobre a reterritorialização da escola.

[...] na verdade, a gente não trabalha. O que a gente trabalha da mudança assim da escola, é quando a gente vai na escola que foi reconstruída no reassentamento [...] eu, particularmente [...] não vejo uma vantagem em trabalhar essa questão, mesmo porque as coisas são tão incertas, a gente nunca sabe exatamente quando vamos voltar. Então, às vezes, a forma que a gente vai trabalhar pode alimentar uma esperança que não vai ser concluída com esses alunos. Isso pode trazer uma frustração e até mesmo para o aluno que estão aqui, às vezes ele vendo a outra escola, eles podem achar que não é tão importante essa escola aqui, e é importante [...]. Ela que está formando esse cidadão hoje. Então assim, eu acho até a própria direção, eu não a vejo também focando na nova escola, no sentido de falar muito com os alunos sobre isso, a gente foca no que está acontecendo agora e na nova escola, quando a gente vai lá e os meninos sentem, percebem, um ambiente do futuro. Mas quando tá aqui, é aqui (Beatriz, 2022).

Ao refutar trabalhar sobre a escola definitiva, detecta-se o Silêncio Pedagógico por se tratar de uma escola distante da sua realidade. Nesse sentido, retoma-se o trecho “a gente foca no que está acontecendo agora e na nova escola [...] sentem [...] um ambiente do futuro” cuja representação de Beatriz evidencia de maneira clara aspectos cognitivos, subjetivos e práticas ancorados na demarcação de tempo/espço situado no presente, isto é, na escola temporária em Mariana. Desse modo, ela sinaliza não conseguir se movimentar para objetivar na escola do futuro que lhe é desconhecida e assustadora.

O objeto novo permanece desconhecido, especialmente por haver uma restrição na busca por informações: “Só com a direção. Eu nunca busquei informação em outro lugar não. Ou a gente vai lá, quando a gente vai, né? A gente vai aprendendo ou se tem alguma dúvida se vai ter algo ou não, eu sempre pergunto para a direção” (Beatriz, 2022). Esse trecho da EN mostra que as informações se restringem à diretora da unidade escolar.

Identifica-se nesta categoria que os movimentos gestados por Beatriz ao representar o não-familiar são ancorados na condição de des-reterritorialização da escola em Mariana, isso porque a concretização da reterritorialização da escola no reassentamento se apresenta distante de se materializar. Para permanecer nesse movimento do tempo/espço situado na escola temporária a docente é tensionada pelo sentimento de indignação.

#### 4.2.3 Narrativas focalizadas na desvinculação das experiências anteriores, enfatizando a escola no Novo Bento Rodrigues

Nesta terceira categoria, apresenta-se e discute-se as EN de Amanda e Bruno, cujas RSM estão ancorando e objetivando na reterritorialização da escola no Novo Bento Rodrigues. Percebe-se que Amanda, ao narrar a sua participação no projeto pedagógico “Bento: passado, presente e futuro”, nega o passado e o presente, e intensifica seus movimentos representacionais em mudança para o futuro, a escola reconstruída.

[...] quando eu cheguei aqui, eu fui conhecendo esse projeto; porque ele já existia desde 2016. E ver como ele vem se desenrolando foi bem interessante. Eu entrei no projeto no ano passado, que ele ainda estava no momento de entender esse processo, mas não mais pensando no Bento como uma lembrança, mas já projetando para a nova escola (Amanda, 2022).

A educadora ancora o objeto como “nova escola” ao projetar uma imagem no tempo/espaço do futuro. Ao continuar falando do projeto pedagógico, ela focaliza na reterritorialização da escola e comunidade: “foi quando o projeto ele tomou ares de 'Agora a gente tá pensando no Bento do futuro, como vai ser essa nova escola' [...]”. Esse movimento de Amanda negar o passado e mudar suas RS para o novo pode estar relacionado à trajetória dela apresentada na primeira seção, pois ela atua nessa instituição há dois anos, ou seja, a antiga escola no subdistrito e o período de coabitação na Escola Dom Luciano não fizeram parte da sua prática profissional. Do mesmo modo, o momento do soterramento da escola e desterritorialização não foram vivenciados por ela.

[...] eu conhecia a escola, mas não sabia muito bem da história, principalmente dessa questão pós-rompimento. [...] É, o material que eles produziram de fazer esse resgate da memória, mas uma memória mais afetiva, e não dolorosa, não de tragédia, mas de coisa boa que eles tinham de resgatar, de trazer essa questão da comunidade (Amanda, 2022).

Ademais, em alguns momentos, ao se movimentar para se aproximar da história do antigo Bento Rodrigues, Amanda demonstra formas de pensar, sentir e agir que negam as afetações do RBF, portanto, há um Silêncio Pedagógico em torno do sentimento de dor que os alunos passaram. Em outros momentos, ela faz movimentos de idas e vindas entre o passado e o futuro ao contar sobre práticas pedagógicas realizadas por docentes da EMBR.

[...] o que que a gente pode criar aqui que relembre o Bento antigo, o que a gente quer levar de bom para esse novo Bento?’ [...] teve apresentação de dança, teatro, para eles colocarem mesmo como é que foi para eles pensar no antigo Bento pro novo Bento. E o que a gente fez também foi bem interessante com o integral [projeto de Educação em Tempo Integral], que foi um professor de patrimônio, que ele fez um projeto, [...] desse resgate da memória, porque ele pega os alunos do primeiro ao quinto e geralmente são os alunos, os meninos que saíram de lá com três aninhos, quatro aninhos. Então para eles não têm essa memória. Ele fez um resgate fotográfico, foi muito interessante, que ele também já tinha trabalhado lá, então ele trouxe isso de fotos pra eles conhecerem, pra eles verem como que era, ele trouxe do congado, que era uma coisa que tinha muito na comunidade. Para eles terem uma noção de como era, as ruas, de fazer esse resgate de memória mesmo; mas não um saudosismo; pensando num Bento futuro, trazendo esse resgate da cultura da comunidade, que eles podem reproduzir, trazer para um novo Bento também (Amanda, 2022).

A entrevistada conta sobre atividades escolares ancoradas em elementos culturais que fizeram parte da territorialização do antigo Bento Rodrigues com a intencionalidade de objetivar na reterritorialização no Novo Bento Rodrigues, porém ela enfatiza que esse processo deve ocorrer sem saudosismo sobre o velho, isso porque se movimenta para posicionar suas RS no tempo/espço do novo. Outra experiência retratada por Amanda com a transição do velho para o novo é evidenciada ao mencionar o papel da EMBR por meio de uma

[...] mobilização dos alunos, de pensar nessa nova comunidade, [...] para eles era tudo novidade; eles conhecendo a escola. [...]. Então, a nova escola foi essa oportunidade da gente já pensar em eventos maiores para juntar a comunidade, para fazer a escola como centro de referência como ela era antes [...] no antigo Bento (Amanda, 2022).

A EN de Amanda mostra a tentativa de fazer com que os alunos e as famílias tornem a escola familiar por meio de eventos realizados na estrutura. Para a educadora, esse tipo de ação tem a finalidade de construir um pertencimento identitário e se tornar um “território usado” à luz do que assinalou Milton Santos (2007), como citado no primeiro capítulo.

[...] começar a montar o projeto pra esse ano, foi uma coisa que a gente precisou colocar, pontuar, de fazer a escola pertencer aos alunos; porque, querendo ou não, eles estavam chegando numa escola pronta, já fechada. E como que seria essa relação de pertencimento com a escola? Como que eles conseguiriam fazer essa transição? Porque a maior parte [...] ficaram aqui 7 anos [na escola temporária]; então como é que seria esse momento de uma nova escola? Como seria essa comunidade e a escola? Como seria essa parceria? Então a gente começou a fazer os eventos lá (Amanda, 2022)

Amanda expressa sentir que, por ora, a escola não pertence à comunidade escolar.

[...] a escola não foi oficialmente entregue à prefeitura ou para a comunidade, não teve esse momento [...]. Então é tudo uma questão de acordos e combinados para que a gente possa ter acesso. A escola ainda não voltou para a comunidade. Então a gente tem acesso, mas oficialmente ainda não é um espaço que é nosso, comunidade escolar (Amanda, 2022).

Na percepção de Amanda, para que se efetive a reterritorialização da escola no reassentamento, um dos passos é devolvê-la oficialmente à comunidade. Embora a escola não tenha sido oficialmente entregue à comunidade, algumas atividades são realizadas na estrutura, porém há restrições e burocracias para o acesso, como completa a educadora.

Então a gente não está tendo tanto acesso assim à escola. E é bem burocrático. Qualquer evento que a gente for fazer tem que ter com 60 dias de antecedência, todo um protocolo a ser cumprido. Em escola a gente sabe que as vezes não acontece assim. A gente vai fazer uma semana temática, não conseguimos programar com tanta antecedência assim [...] alguns eventos na escola. Então, é uma coisa também que dificulta o nosso acesso à escola. [...] Querendo ou não a gente também tem o nosso calendário escolar, que é bem apertado, conciliar essas duas coisas. Durante esse ano foi bem complicado, porque tinha os momentos de ensaio, os momentos de visita, ainda a demanda de avaliações, e ficou bem corrido. Por isso a gente achou que do meio do ano pra frente conseguiríamos ter momentos mais de viver mesmo a escola, de ‘ah, já fiz o projeto inicial, teremos algumas aulas lá para ter esse momento mesmo’, mas a gente não conseguiu ter. [...] (Amanda, 2022).

Amanda evidencia os desafios para realizar eventos e ações no processo de reintegração da unidade escolar no reassentamento que têm a finalidade de contribuir com a construção da identidade socioterritorial com a escola. Esse processo tensiona a entrevistada ao contar sobre as dificuldades para planejar e conciliar com as distintas demandas da prática pedagógica presente na rotina escolar.

A organização das ações de reintegração com a escola no Novo Bento Rodrigues e a busca por informações sobre o objeto se dá por intermediação de uma funcionária da Fundação Renova:

A gente tem o contato da M. F. [abreviação da funcionária], que faz essa ligação entre a Renova com a gente aqui na escola, então nossa ligação maior quando a gente quer solicitar uma visita ou algum evento na escola geralmente é com a M.F da Renova (Amanda, 2022).

Amanda narra práticas educativas voltadas para construção da identidade socioterritorial com a escola definitiva. “A gente fez as formaturas no ano passado lá, e começamos a fazer as visitas; então toda semana uma turma ia pra lá pra fazer uma

atividade diferenciada” (Amanda, 2022). Além disso, ela conta sobre o projeto institucional que tem a mesma finalidade, a reintegração.

Então, a gente tem uma equipe da Renova que nos ajudou nesse processo de construção do projeto [pedagógico]. Bem antes da gente chegar a esse momento, fazíamos oficinas com os alunos para discutir ‘o que que vocês imaginam do novo Bento?’, ‘o que vocês esperam que tenha na escola?’, ‘como vocês acham que vai ser essa nova comunidade?’ Então, foi um processo mesmo de buscar deles as impressões que eles tinham para essa nova comunidade, e também o que eles queriam que tivesse para perceber também [...] esse desejo deles; para eles terem essa questão de pertencimento, de entender a comunidade como local deles, o espaço deles, a escola deles. [...] então a gente participou de oficinas - a gente fazia tanto com os alunos quanto com os professores - para discutir, ver o que que eles pensavam [...] porque a ideia inicial do projeto era que a gente conseguisse desenvolver neles essa questão de pertencimento em relação à escola para não ser só um novo endereço [...] (Amanda, 2022).

Observa-se no trecho da EN de Amanda que a participação de professores e alunos da EMBR na construção da instituição não se deu necessariamente na parte estrutural, mas em uma necessidade de (re) construção identitária nos processos de reintegração e reterritorialização. Diante dos desafios na construção de pertencimento relacionado à identidade com a escola, infere-se que se trata de um território que até o momento da entrevista consistia em um *território não usado* pelos integrantes da EMBR, isso quer dizer que requer vivências futuras para se concretizar como “território usado”.

[...] nem foi tanto a questão da pandemia, mas a escola ficou pronta há mais de dois anos atrás, e agora que a gente estava começando a ter acesso aos espaços, a gente teve que parar por causa dessas obras que estão acontecendo lá agora. A gente fez nesse processo com os alunos nessa parte das oficinas, com os professores também. Tinha um momento dos alunos, momentos dos professores. A gente queria ter esse momento mesmo de sala de aula para levar os alunos, os professores, ambientá-los lá; a gente não pode fazer isso em questão. No início eles falavam [...] ‘ah, precisa de limpeza, de manutenção dos lugares’, [...]. E estava esperando para agosto [de 2022] e não ficou pronto, então a gente não teve acesso, os professores infelizmente não chegaram a conhecer as salas de aula, não tivemos acesso nem à sala dos professores e espaços administrativos [...] (Amanda, 2022).

Ao contar sobre as visitas, Amanda indica que essa seria uma estratégia pedagógica de se aproximar do não-familiar, especialmente quando ela retrata que havia uma restrição em algumas partes da estrutura, como as salas de aula, sala dos professores e da administração. Essa restrição e atraso da obra se caracterizam como novos desafios quanto às ações para conhecer a escola, lamento recorrente em suas narrativas: “depois eles começaram a fazer reformas que, parece que já tem alguns problemas estruturais na

escola, é, a gente não teve acesso, os professores, por exemplo, não chegaram a conhecer as salas de aula” (Amanda, 2022). A entrevistada descreve os problemas que demandaram a reforma:

[...] ela [a EMBR] foi concluída em 2020, ficou fechada o período de pandemia, a gente começou a ir no final de dezembro de 2021. Algumas salas foram usadas pelo pessoal da Renova, no processo de construção com a comunidade. Parece que tiveram alguns problemas estruturais: infiltração, alguma questão com o piso também que foi uma coisa que a gente assustou um pouquinho, porque a escola não chegou a ser usada. E tá passando por esse processo de reforma. Algumas salas também, parece que eles vão pintar. [...]. É, mas parece que vão ter outras mudanças, mudanças não, reformas [...] não sei te explicar bem por que eles só falam que está em reforma, mas não passam ao certo quais os problemas, quais os pontos que serão alterados (Amanda, 2022).

De acordo com Amanda, a referida reforma do espaço que era novo atrasou o planejamento das ações dos alunos e professores para se ambientarem com a escola, bem como, comprometeu a mudança definitiva. Contudo, mesmo diante das limitações em alguns espaços da escola em função das referidas obras, a entrevistada conta como têm sido as práticas pedagógicas para aproximação do objeto não-familiar:

A gente costuma fazer as visitas lá, a gente acha que é mais interessante, mas a gente tem também uma maquete da escola. Que, que foi assim: ela chegou no início desse ano, até antes de a gente começar a fazer as visitas com os alunos, para eu mostrar o espaço de como seria, porque, até como a gente está com o espaço limitado, geralmente quando a gente vai fazer a visita já chega direto na quadra, então muitas vezes eles não veem a fachada inicial da escola, então, é, com a maquete a gente fala ‘olha, aqui que é a fachada’, eles acharam interessante, quando eles chegaram lá eles conseguiam reconhecer esse espaço melhor. Mas, em termos de material mesmo a gente não tem muito da nova escola. A gente tem mais da nossa projeção sobre a escola, porque também a gente nem teve tanto acesso a escola assim (Amanda, 2022).

Diante da ausência de materiais pedagógicos para trabalhar sobre a escola, Amanda diz que utiliza três estratégias para se aproximar do que lhe é estranho: o uso da maquete da escola – apresentada no capítulo III – como um instrumento que possibilita a visualização de forma mais concreta da estrutura; realização de visitas na unidade, quando é possível comparar o que foi visto na maquete e “ambientação” com o novo; utilização de elementos do imaginário sobre como a educadora representa a escola definitiva. Diante das alterações no planejamento de reintegração com a escola, a entrevistada narra sobre os estudantes que não terão a oportunidade de estudar na estrutura recentemente construída:

[...] o que faltou mesmo acho que foi ter esse momento maior lá dentro. Que eles pudessem ver como escola, como que seria uma aula nessa nova escola porque, por exemplo, os meninos do nono ano, eles não vão conhecer a escola. Pra eles o ciclo se encerrou aqui. [...] eles até perguntavam: ‘Mas por que agora que a escola tá grande, tá maior, não pode ter Ensino Médio?’, nessa intenção de continuar, mas aí a gente sabe que são outras questões que envolvem [...] o Ensino Médio. Então não é tão simples assim de resolver pra escola. Mas acho que ficou faltando esse pedacinho deles terem um momento de aula lá; não só como um espaço de eventos que a gente faz pontuais, mas de aula mesmo, de vivência que eu acho que seria extremamente importante para eles. Aí essa questão de atrasar a entrega dos móveis, entrou esse processo de reforma das salas; a gente acabou não tendo essa oportunidade. [...] (Amanda, 2022).

Ao focalizar no novo, ela sente a necessidade da estrutura da escola se constituir definitivamente como um espaço de aulas para se efetivar a reterritorialização. As alterações do cronograma de entrega de mobiliários da escola e as reformas inviabilizaram a implementação de aulas experimentais no ano letivo de 2022, além disso, suas narrativas expõem o questionamento dos alunos acerca da ampliação da oferta escolar no Ensino Médio, situação que é representada por Amanda na perspectiva da incerteza. A educadora conta sobre as formas de pensar, sentir e agir dos estudantes em relação à escola:

Eu acho que eles estavam bem empolgados, já pensando rotas de como eles chegariam, horários que eles iam sair, porque eles estavam vendo aquilo numa perspectiva muito real. Afinal, foram 7 anos esperando, e agora você está vendo a escola, você entra em alguns espaços que já está tendo acesso. Eu acho que depois que teve essa questão de volta ou não volta, ficou muito incerto, eu senti um pouquinho mais de desânimo; não que não queiram ir, mas já ficou distante de novo, porque como não se tem uma data, eles ficam muito: ‘quando é?’. Quando a gente teve a festa da família, [...] eles tinham liberdade para os alunos pontuarem, tirarem dúvidas, com o pessoal da Renova [...], então os meninos tiveram esse momento de fazer perguntas, e a maior quantidade de perguntas era: ‘Quando que a gente vai voltar?’. E eles não davam uma resposta final, [...] e a gente continua sem saber, eu acho que isso deu um pouquinho de desanimada neles. Ainda querem? Querem. Mas estão meio assim: ‘Será que a gente vai mesmo? Será que não?’ Voltou para o campo da expectativa (Amanda, 2022).

A educadora revela que os estudantes se sentem desanimados e desesperançosos, com questionamentos que remetem à incerteza, isso indica que a reterritorialização da EMBR se mostra distante da realidade deles, o que dificulta o processo de objetivação. Amanda traz um elemento também pautado por Laura, Ester e Valentina, que precisa ser problematizado, sobre a imprecisão da entrega da escola. Embora o prédio escolar tenha

sido finalizado em fevereiro de 2021 (Fundação Renova, 2023a)<sup>67</sup>, a data de quando seria a ocupação definitiva foi alterada diversas vezes, sendo uma das situações geradoras da incerteza. Ela narra um exemplo sobre essas mudanças nas decisões que envolveu a esfera jurídica:

[...] até o início do ano [2022], a gente sabia que ia ter entrega, por parte da Renova, da escola para a comunidade, só que parece que o promotor, ele decidiu que era melhor que a escola não voltasse, porque as obras ainda continuam, então foi uma [...] determinação [...] que a escola não funcionasse lá no ano que vem. Mas, para você entender, porque algumas casas vão ser entregues no final do ano, mas a escola não [...]. Então ficou muito em aberto se de fato vai ou não, que foi o promotor que pediu para que não tivesse aula lá no ano que vem, porque tem muito movimento de obra ainda, talvez por uma questão de segurança com os alunos dentro da escola, porque são todos crianças, menores de idade. Então, foi meio que a justificativa que a gente recebeu, de que ‘Bom, por enquanto não’, mas a gente também não sabe até quando, porque, ao que tudo indica, no final deste ano, no começo do outro, as casas vão começar a ser liberadas. Até então a escola a gente não sabe qual vai ser o posicionamento final (Amanda, 2022).

A narrativa de Amanda evidencia que uma das consequências do atraso das obras das residências no reassentamento de Bento Rodrigues resultou no adiamento da entrega definitiva da escola. Vale relembrar que esse assunto foi abordado no capítulo III por mães de estudantes da EMBR, na reunião de pais/mãe, diretora e Fundação Renova, realizada em 15/02/2023. Nessa ocasião, algumas das mães demonstraram preocupação com relação à quantidade de homens nas obras realizadas no entorno da escola. De acordo com o Artigo 70 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA –: “É dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente” (Brasil, ECA, 1990, p. 50). Portanto, o adiamento do funcionamento da escola se mostrava naquele momento necessário, por meio da decisão tomada pelo promotor de Justiça de Mariana, por se tratar de uma medida preventiva para resguardar a segurança das (os) educandas (os) da EMBR como previsto no ECA (1990).

Da mesma forma que Amanda, Bruno não tem experiência prévia com o objeto, a qual se limita ao momento presente e às expectativas do futuro.

[...] não consigo fazer essa mudança de quando era na área rural pra área urbana, eu os peguei já na área urbana, então não consigo visualizar bem esse processo. [...] como os alunos internalizaram isso tudo, não consigo até porque eu não tinha contato com eles anteriormente na outra escola [...] A gente estava

<sup>67</sup> Esse sentimento de incerteza também foi constatado em um jornal de circulação local onde uma professora da EMBR expressa: “Agora, a escola do Novo Bento está pronta, tudo bem, mas e as casas dos alunos? [...] como vai funcionar a escola?” (Site do Jornal A Sirene, 2021).

tentando construir algo a partir dali, sem preocupar com a perda da identidade deles, lá de onde vieram [...] (Bruno, 2023).

Bruno movimenta suas RS para ancorar e objetivar no novo por não ter atuado na escola antes do RBF, como visto na EN anterior e em sua trajetória. O educador adere ao novo ao enunciar que a reterritorialização deve ocorrer sem vinculação com a questão identitária dos alunos. Outro aspecto silenciado por Bruno em relação ao passado da escola diz respeito aos danos afetivos do rompimento.

Foi muito trabalhado na escola, com os alunos, cada um chegava e abordava o tema de forma diferente. E do meu lado, e acredito que dos professores também, como estava havendo toda essa movimentação na escola [...] praticamente a gente não trabalhava muito essas questões porque era algo que já estava sendo trabalhado por outros profissionais de outras áreas [...]. Tentou-se também a questão de ajuda em relação a psicólogos [...] pra trabalhar essa questão emocional com os alunos. Mas a gente mesmo focou mais na questão do nosso trabalho, do ensino da disciplina. Então, eu mesmo em nenhum momento eu conversei com os alunos sobre essa questão do rompimento. Até porque estava sendo algo tão traumático pra eles, já tinha tanta gente trabalhando em relação isso [...]. E aí perguntava, conversava as vezes com eles, como era a vida deles lá, mas sem entrar muito nessa questão do lado emocional deles até pra não ficar voltando sempre, batendo na mesma tecla o tempo inteiro sobre o rompimento [...] (Bruno, 2023).

Marca-se nas narrativas de Bruno o Silêncio Pedagógico em torno das questões que remetem ao rompimento ao afirmar que não trabalhou essa temática em sua prática docente, seu papel se restringe a ensinar os conteúdos da disciplina que leciona. Ademais, ele evidencia que evita falar com os estudantes sobre os desafios emocionais provocados pelo rompimento, função atribuída aos psicólogos e outras pessoas que passaram a frequentar a instituição. Contudo, Bruno representa a forma como os alunos da EMBR vivenciaram os efeitos no rompimento no ambiente escolar:

[...] lá na escola do Rosário eles [os alunos] se apropriaram do espaço da forma como deu, não se sentiram à vontade, reclamaram muito a questão de sofrer *bullying*, sofrer perseguição e aí então acho que em parte também do ambiente não estava sendo muito favorável a eles é que partiu a ideia de ter um prédio próprio, foi aí que a E. [nome da diretora] fez as articulações pra conseguir um local próprio pra escola [...] (Bruno, 2023).

Bruno e Valentina evidenciam que o processo desterritorializador é carregado de afetações no que tange às relações no ambiente escolar quando compartilharam a estrutura de outra instituição de ensino, onde vivenciaram situações de preconceito. No entanto, Bruno é duplamente tensionado a lidar com os efeitos do RBF no ambiente escolar, pois

atua nas duas escolas soterradas pelo RBF – a EMBR e a Escola Municipal Paracatu de Baixo.

[...] lá na escola de Paracatu, nós professores tivemos que nos unir justamente pra que a escola não se perdesse esse núcleo que dá uma coesão das famílias e alunos aqui a cidade. Como cada um foi para um local diferente da cidade, a ideia de quem estava na secretária de educação na época era de matricular os alunos cada um próximo de suas casas, então quem morava no Cabanas [bairro] evidentemente ia estudar na escola do Cabanas [...]. Então nós nos professores nos unimos, fomos lá conversamos, falamos da importância de manter essa coesão, da escola sendo um local de referência pra todo mundo, tanto pros alunos tanto pra comunidade, então lá a gente teve essa preocupação. Mas aqui [na EMBR], desde o princípio eu não vi isso, [...] não teve essa articulação pra poder dissolver a comunidade como teve lá. [...] por ser o foco principal do rompimento, então eles tiveram um cuidado maior em relação da escola permanecer coesa, permanecer unida. [...] já é uma perda de referencial muito grande, ainda sem escola. São duas coisas que unem a comunidade que eu vejo, o principal é a escola. [...] a outra forma de organização social é a igreja (Bruno, 2023).

Bruno representa a EMBR como coesa e unida ao resistir aos riscos do processo de desintegração vivenciado de forma mais intensa na Escola Municipal Paracatu de Baixo. Ele conta sobre o seu protagonismo e dos demais profissionais nessa última instituição para impedir que ela fosse fechada. Embora cada escola apresente particularidades diante do processo de des-reterritorialização temporária em Mariana e reterritorialização em seus respectivos reassentamentos, Bruno afirma que a EMBR teve maior evidência, sendo por um lado um aspecto positivo pelo fato da SME não ter tentado fechar a escola naquele momento, e, por outro, ocorreu uma “movimentação” com sujeitos externos à escola.

Mas o que eu percebi é que a escola ficou muito em evidência, principalmente a escola de Bento, ficou muito em evidência em relação à questão do rompimento, nós recebíamos muitas visitas de outras escolas que vieram pra cá, vieram umas escolas de São Paulo fazer um trabalho todo em cima do processo do rompimento, entrevistou os professores, os alunos, fizeram palestras, doaram livros. Outros projetos surgiram na escola também, muitos inclusive. Apareceram pessoas de várias partes pra desenvolver algum tipo de atividade na escola, estudantes também vieram pra entender a dinâmica disso tudo (Bruno, 2023).

Embora Bruno não conheça a realidade da EMBR no antigo Bento Rodrigues, ele expressa as mudanças na rotina escolar no pós-rompimento, isso porque o RBF trouxe holofote para a escola de Bento Rodrigues, situação que propiciou a presença de atores externos para pesquisar e realizar distintas ações na escola. Aspecto retratado por Milanez

*et al.* (2018) ao mencionar os desafios enfrentados pelos atingidos do RBF com relação à presença de pesquisadores de várias universidades que passaram a procurar os atingidos para coleta de dados, contudo, na maioria das vezes, esses pesquisadores não fazem uma devolutiva dos resultados dos dados para os atingidos. No caso de pesquisadores que procuraram a EMBR, como citado por Bruno, ocorreu com maior frequência no período em que a escola esteve instalada na sede de Mariana, em função da dificuldade de encontrar outros atingidos, cujas residências eram situadas por toda cidade. Dessa forma, a escola se tornou um local de destaque para lhes contatar. Não necessariamente a escola foi objeto de estudo nessas pesquisas. Sendo esse mais um efeito da desterritorialização que permanece na reterritorialização por meio da presença de pessoas externas à escola após a instalação no reassentamento.

E a gente tem feito vários trabalhos com os meninos aqui, está acontecendo várias coisas, está tendo umas coisas diferentes pra eles também aqui, a professora de História está com um projeto bacana, desenvolvendo um projeto com eles, já tá trazendo umas pessoas pra conversar com eles a respeito, a gente tem recebido a visita do Circo Volante aqui na escola (Bruno, 2023).

Nos dois trechos anteriores percebe-se uma ausência de problematização por parte do professor acerca desses sujeitos externos à escola. Um movimento contrário às críticas feitas por Laura ao narrar sobre a presença de pessoas e instituições que procuram a escola para realizar ações, cujos desdobramentos reverberam nas alterações no cotidiano escolar, como será visto adiante. Nessa linha de otimismo, o entrevistado conta como tem sido a aproximação com o objeto não-familiar:

[...] só tem um mês que a gente está aqui, estamos entendendo ainda essa dinâmica da escola, dos espaços da escola, temos uma biblioteca grande, boa, temos salas maiores que tínhamos, espaços mais amplos, os meninos andam pela escola, um refeitório bem bacana muito maior (Bruno, 2023).

Constatou-se que Bruno, ao ancorar o novo, representa a escola de forma idealizada, pois considera espaços como a quadra e a biblioteca “muito boa”, “grande” ao comparar com a escola temporária em Mariana. O professor continua narrando elementos que remetem às melhores condições no novo:

Mas, com certeza esse espaço é muito melhor do que o tínhamos na outra escola, até na questão do barulho também, na outra escola como era muito apertadinho, então tinha muito barulho, que ao mesmo tempo que tinha aula de educação física lá no pátio e as salas eram muito próximas e isso

atrapalhava um pouco. Tínhamos o ensino integral que era na mesma ala que a gente estava, então tinha muito barulho. E aqui, temos outra dinâmica, já temos uma tranquilidade maior (Bruno, 2023).

Ao comparar a escola com as condições vivenciadas na estrutura da casa alugada, percebeu-se desafios da des-reterritorialização concomitante a elementos da reterritorialização da escola no reassentamento, cuja estrutura é representada pelo entrevistado de forma mais adequada para as aulas.

Bruno construiu uma imagem positiva da escola ao ancorar da seguinte forma: “a gente tem uma biblioteca grande, boa, [...] um refeitório bem bacana muito maior [...] a gente tem uma quadra muito boa [...] escola tão grande dessa forma”. A partir desse cenário, o professor afirma: “eu vejo um futuro promissor pra essa escola, o futuro daqui eu acho que vai ser muito interessante, muito positivo pra esses alunos.”. Do mesmo modo Bruno representa: “aqui é um espaço muito bom, espaço magnifico [...] aqui foi muito bem projetado pra ser uma escola, muito funcional, o espaço flui bastante ele é um espaço muito bom” (Bruno, 2023). Nessa nova realidade, Bruno apresenta outro elemento da reterritorialização da escola ao tratar da sua prática pedagógica com acesso à disponibilidade de equipamentos e da qualidade da infraestrutura.

As salas foram equipadas com *Datashow*, porém, a gente tá tendo problema [...] porque eles instalaram, mas [...] não atende a realidade da aula diurna, a gente não consegue projetar algo na parede ou no quadro e ter uma visibilidade boa, [...] ontem mesmo tinha o pessoal da manutenção tentando entender o que estava acontecendo [...] eles instalaram em todas as salas, mas é algo que não está atendendo a gente. A escola tem outros recursos, [...] temos televisão na biblioteca que podemos utilizar [...]. Temos uma quadra muito boa, já desenvolvemos atividade lá para os alunos, fizemos gincana, [...], ou seja, a gente tá tentando apropriar do espaço da melhor maneira possível. A Renova parece que já fez a doação de vários materiais para a escola, a sala de esporte está cheia de materiais, e estamos tentando entender a dinâmica ainda pra atuarmos da melhor forma pros alunos (Bruno, 2023).

Ao dizer que vem se apropriando do novo, Bruno apresenta desafios e possibilidades sobre os recursos pedagógicos na escola. Ao mesmo tempo que faz ressalvas sobre os projetores – *Datashows* – instalados nas salas de aula, que podem estar relacionadas à qualidade dos equipamentos ou à questão técnica de instalação, ele descreve os materiais e recursos pedagógicos, os quais, segundo ele, foram “doados” pela Fundação Renova. Situação que aponta o princípio da “escola de direito” (Diniz-Menezes, 2013; Molina, 2014; Antunes-Rocha, Alves, Hunzicker, 2023) por se tratar de

uma medida de reparação que lhes é de direito e não uma doação. Portanto, uma dissonância na forma de pensar de Bruno.

Bruno narra o momento histórico vivenciado pelos alunos ao reterritorializarem a escola:

Então, os alunos estão se sentindo em casa, eles já entendem que o espaço é deles, eles estão felizes aqui, estão se apropriando de tudo isso. Mas, é, tudo transitório também, as turmas que estão aqui daqui a pouco não estarão mais, daqui a pouco vem outras turmas pra cá também, outros alunos, outro perfil de meninos, vamos ver como vai ser (Bruno, 2023).

Nota-se que tornar familiar aquilo que é desconhecido se dá de forma gradativa: “estão se apropriando”. Em seguida, Bruno cita o sentimento de felicidade dos estudantes ao ocuparem a escola. Além disso, na EN o professor sente a necessidade de dizer sobre a circularidade de alunos que constroem tanto a história da escola do presente (no momento da entrevista narrativa) e do futuro por meio da construção identitária com o novo. Bruno revela como tem sido o processo de reterritorialização vinculado a essa construção identitária:

[...] quando vieram pra cá, aqui a questão agora é criar novos laços, é uma nova história, aqui a ideia é que eles se apropriem do espaço que é deles, [...] se apropriar, usufruir e começar a construir uma nova história aqui e agora, porque o espaço é da comunidade, a gente fala sempre isso pra eles. E até questão da escola, tem um mês que a gente está aqui, e a gente sempre fala dessas questões pra eles de pertencimento, questão de identidade, questão do cuidado que eles têm que ter com a escola, que é deles, da comunidade, que os irmãos deles vão estudar aqui, então possivelmente talvez no futuro os filhos deles, assim por diante (Bruno, 2023).

O professor entende que está em curso um processo de construção identitária com esse espaço não-familiar. Essa construção dos vínculos identitários com o objeto estranho mencionado por Amanda, Bruno, dentre outras educadoras, relaciona-se aos aspectos subjetivos. Nesse sentido, nas palavras de Vidrio (2020) a construção das identidades está intrinsicamente relacionada às emoções provocadoras dos sentimentos quando se leva em conta a produção das Representações Sociais sobre o objeto. A autora sinaliza que as emoções são influenciadas pelos pensamentos, bem como influenciam nas atitudes. Ademais, conforme narrativa anterior, para construir esse pertencimento com o não-familiar, Bruno aponta que o tema da escola está presente em sua prática por meio da perspectiva da necessidade de preservação da estrutura da escola pensando nas gerações futuras que irão “possivelmente” usar o espaço. Assim, verificou-se que, na prática, há

um discurso, mas o sentimento de incerteza sobre o futuro aponta para uma forma de pensar diferente da prática.

Em alguns momentos, identifica-se nas EN dos (as) participantes desafios em torno dessa construção identitária que, por vezes, é fragmentada, como exemplificado por meio do trecho de Bruno sobre a impossibilidade de acessar outros espaços da comunidade no entorno da escola em função das obras.

[...] a gente ainda está restrito ao ambiente do prédio, a gente não consegue sair daqui pra outros lugares, como está acontecendo obras ao redor da escola, então a gente fica restrito a esse espaço [...]. Acredito que depois que a gente tiver acesso a outras áreas daqui. Aqui vai ser um campo de estudo pra muitas áreas, pra geografia, pra ciência, e assim vai, então essa é a expectativa daqui da escola a gente conseguir ampliar mais pra outros espaços fora daqui também. Se apropriar desse entorno e estudar a área, conhecer a área, entender os processos naturais que acontece aqui, acho que vai dar um campo interessante (Bruno, 2023).

O entrevistado vê possibilidades de desbravar esse território não-familiar no entorno da escola por meio de estudos futuros, o que parece indicar que tais estudos poderão ser desenvolvidos pelos próprios professores da escola em suas respectivas disciplinas para conhecer a realidade da escola. No entanto, Bruno vê limites em tornar o desconhecido familiar, logo mostra que a reterritorialização se encontra inacabada, pois o acesso ao reassentamento se limita às partes internas dos muros da escola.

O sentimento de incerteza reaparece nas narrativas de Bruno ao correlacionar o tamanho da escola reconstruída com o número de alunos.

[...] como a comunidade é muito pequena em relação ao número de alunos, das turmas, a gente sempre discutiu o porquê de construir uma escola tão grande pra uma comunidade de alunos tão pequena. Então a gente sempre acreditou que isso seria pra dar mais visibilidade a questão da recuperação [...], pra dar mais essa ênfase aí. Mas a gente vê com preocupação esse número de alunos, porque existe uma questão de custo-benefício envolvido nisso [...] será até que ponto justifica manter um número pequeno de alunos na escola tão grande dessa forma? Daí que eu falei da possibilidade de usar esse prédio pra outras ações que pode até valorizar o espaço [...]. então é uma preocupação, o prédio enorme, daí a ideia de usar o prédio para outros fins [...]. Vamos ver qual vai ser a visão da prefeitura, da secretaria de educação, quando o prédio for transferido pra eles [...]. A Renova ela vai ficar com a responsabilidade da manutenção do prédio até determinado tempo [...] (Bruno, 2023).

Ao demonstrar dúvidas acerca da motivação da construção da EMBR no porte da obra executada em relação ao número de estudantes, o educador pensa que a ideia do “reassentamento modelo” pode estar relacionada à visibilidade das obras de reparação.

Em relação ao número de estudantes da EMBR, a notícia publicada no Jornal da Fundação Renova denominado “Voz da Comunidade” diz: “A escola tem a capacidade para atender 300 alunos” (Voz da Comunidade, ed. 13, 2021, p. 10). Nesse sentido, o trecho indica que a escola foi projetada para um número de estudantes superior ao da EMBR. Averiguou-se que o número de matriculados na instituição em 2015 era de 102 alunos, antes do RBF; 104 em 2019 (Hunzicker, 2019); e 132 em 2023, como apontam os dados do trabalho de campo desta pesquisa. Ou seja, nota-se que, entre 2015 e 2019, aumentaram dois alunos, e, em 2023, houve acréscimo de 30 estudantes matriculados, sendo um dos fatores justificado pela entrevistada Laura ao dizer que no período que a escola esteve instalada em Mariana foram aceitas algumas matrículas de moradores da sede.

Uma das possibilidades para a permanência da EMBR no futuro na visão do entrevistado é:

[...] penso que esse sendo um espaço muito grande, [...] diversificado, muitas salas [...] aqui também possa funcionar um espaço pra ser uma faculdade, [...] ser um polo de educação de Mariana e também de outras localidades para estudar aqui. Então, eu penso que tem muitas possibilidades nesse prédio aqui. Agora como vai ser construído essas possibilidades, como vai ser ofertado para comunidade de Mariana, se isso vai expandir essa esfera de Bento e abranger um número de pessoas maior aí já seria outras questões. A gente não sabe como realmente vai ser, mas aqui é um espaço muito bom, espaço magnifico, tem um perfil de ser um campus universitário [...] utilizar o prédio num período noturno por exemplo, quando não tiver aula no Ensino Fundamental [...]. Pra desenvolver um outro ambiente de estudo, porque aqui foi muito bem projetado pra ser uma escola, muito funcional, o espaço flui bastante, ele é um espaço muito bom, e acho que nenhuma escola de Mariana tem um espaço como esse que foi construído aqui (Bruno, 2023).

Bruno representa a escola como “muito grande”, cuja estrutura pode ser utilizada para ofertar ensino superior, além do funcionamento do Ensino Fundamental da EMBR. Essa RS pode estar relacionada ao fato de a estrutura do prédio ser completamente diferente das instituições de ensino da Educação Básica localizadas no município de Mariana, como afirmou o entrevistado. Nesse sentido, o educador vê uma aparência semelhante a um prédio universitário ou um polo de ensino para atender outros alunos externos à Bento Rodrigues, sendo esse caminho promissor para que a escola não seja fechada no futuro. Por outro lado, Bruno demonstra que está se movimentando para materializar e se apropriar do objeto não-familiar no que ele representa no presente: “por enquanto aqui tá funcionando como escola, tá funcionando bem, a gente tá ocupando o espaço da melhor maneira possível [...]” (Bruno, 2023). Além das possibilidades, o

professor traz desafios quanto ao tamanho da estrutura, os quais remetem a incertezas no futuro.

[...] a gente precisa entender que tem outra dinâmica envolvida aqui também, que é a própria dinâmica do funcionamento do prédio [...], essas questões todas que ainda não foram discutidas, as questões que estão em aberto. É um complexo muito grande que demanda um investimento na conservação, na limpeza e na manutenção. Futuramente o prédio vai ser entregue a prefeitura e a gente teme que talvez o prédio possa ficar..., eu espero que não né, que ele não se deteriore com o tempo (Bruno, 2023).

Bruno traz um elemento, constatado no trabalho de campo realizado na escola reconstruída em 01/09/2023, sobre a Fundação Renova permanecer responsável por algumas questões financeiras da escola após o início do funcionamento no novo endereço em 2023. Houve a contratação de empresas terceirizadas para prestação de serviços de limpeza do prédio e para realizar o complemento da merenda escolar nos eventos, como na mostra cultural e em formaturas, além do transporte que permaneceu sob responsabilidade da Fundação em 2023. A preocupação exposta por Bruno é se no futuro haverá manutenção desses recursos, especialmente quando a Prefeitura de Mariana assumir por completo a gestão da escola. Ao analisar informações sobre a EMBR no *site* da Fundação Renova, percebeu-se que esse apoio é temporário, como demonstra o trecho a seguir:

Neste primeiro momento, para viabilizar o funcionamento da escola de Bento Rodrigues, a Fundação Renova e a Prefeitura de Mariana firmaram um acordo de cooperação durante um período de seis meses. O documento estabelece que a Fundação forneça apoio administrativo até a entrega definitiva para a prefeitura – como prover serviço de saúde e segurança, disponibilizar transporte a funcionários e alunos, além de fornecer materiais para a operação do novo espaço (Fundação Renova, 2023b).

De acordo essas informações publicadas pela Fundação Renova, em 2024 a escola estará por completo sob a responsabilidade da Prefeitura de Mariana, o que denota novas incertezas sobre o futuro da instituição. Bruno demonstra ter conhecimento sobre esse acordo com a Fundação Renova, mas a situação permanece na perspectiva da incerteza para o futuro.

É, vamos esperar para ver como é que vai ser o futuro, isso tudo aí, parece que tem um acordo que está sendo traçado para manter o transporte durante determinado tempo, mas não sei quanto tempo isso, eu sei que esse ano ainda tem o transporte. A partir do momento que eles entregarem as outras casas

talvez esse transporte nem exista mais, ou talvez a própria prefeitura tenha que colocar um transporte pros meninos que são da comunidade, mas que não vão morar aqui, vamos aguardar pra ver o que vai acontecer nesse meio tempo aí. [...] outro ponto que a gente tem que pensar é o deslocamento e como tem famílias que não vão morar aqui, corre o risco de diminuir ainda mais o número de alunos. Vamos ver como vai ser (Bruno, 2023).

O entrevistado conta sobre a espera pelos acontecimentos futuros, situação que parece uma inércia diante do desenrolar dos fatos, mas que pode estar relacionada à maneira como se deu a participação desse professor na reconstrução da escola, bem como a fonte de informação acerca do objeto.

As informações sempre chegaram através da direção pra gente, sempre quando tinha algo a ser comunicado, algo a ser informado, discutido e tal. A direção sempre fazia essa transcrição pra gente aí. Mais no sentido de informar mesmo [...] (Bruno, 2023).

Bruno trata da ausência da participação na (re) construção da escola:

Na verdade, a gente não foi chamado pra opinar sobre essa questão da construção do prédio, essas questões todas ficaram a cargo da direção da escola. Eu lembro que foi apresentado pra gente dois projetos. Primeiro, foi quando fizeram a planta da escola, que tá no papel ali, mostrou pra gente e explicou como seria, depois fizeram uma maquete da escola e levaram na antiga escola que a gente estava [...]. Mas em nenhum momento a gente foi consultado, pelo menos eu como professor não. A direção que estava mais trabalhando essa questão, fazendo essa intermediação entre a nova escola [...]. A gente só chegou e ocupou o espaço (Bruno, 2023).

A EN de Bruno mostra que as decisões acerca do projeto estrutural chegaram prontas até o corpo docente, assim como apontaram outras educadoras. A intermediação era feita pela diretora. O mesmo ocorreu em relação às decisões sobre a mudança para a escola definitiva ocorrida no final de julho de 2023.

É essa foi uma discussão que aconteceu gradativamente na antiga escola envolvendo, mais a Renova, a direção da escola e os pais. Foram feitas várias reuniões pra discutir [...] a vinda pra cá. Mas essas negociações ficaram, mas a cargo da direção da escola, a gente não teve papel participativo nessa mudança não. Então decidiram que seria interessante a escola vir pra cá no meio do ano, as famílias deram sinal positivo, então ela veio. [...] A participação da gente praticamente foi nula nessa mudança, nas decisões [...]. Só chegamos e ocupamos o prédio e estamos trabalhando (Bruno, 2023).

Bruno diz que nem ele, nem os (as) demais professores (as) da EMBR participaram da tomada de decisões acerca da reterritorialização da escola no reassentamento. O que leva a problematizar: será que essa falta de protagonismo do corpo

docente ocorreu com a intenção de excluí-los do processo? Ou, esses profissionais não se interessaram ou não se posicionaram porque não tiveram interesse nesse tema? Nessa perspectiva, Bruno revela que houve pouco estímulo para que esses profissionais participassem das discussões: “A gente podia participar das reuniões [...]. Então as reuniões aconteceram na antiga escola, mas a gente não foi convidado a participar das reuniões nesse sentido” (Bruno, 2023). Isso corrobora com o que disse Laura em suas narrativas sobre os professores não terem sido convocados a participar de tais reuniões, mas poderiam estar presentes se assim desejassem.

Uma notícia sobre a escola reconstruída no *site* da Fundação Renova evidencia o que Bruno e outras entrevistadas narraram sobre a ausência do corpo docente na tomada de decisões sobre o projeto da escola: “A elaboração e aprovação do projeto da escola contou com participação ativa de mães e pais de alunos, além da diretoria da escola, por meio de oficinas de discussão e reuniões com a Secretaria de Educação” (Fundação Renova, 2023b). Mais adiante será exposta a explicação de Laura sobre como funcionou o *modus operandi* da Fundação Renova na aprovação do projeto da EMBR, situação controversa dessa “participação ativa” citada.

Nesse contexto de lutas pelos direitos, o protagonismo dos sujeitos atingidos se faz necessário para reivindicar o que é de direito (Zhourri, 2018; Alves, 2019). No caso em tela, diz respeito aos direitos dos estudantes e dos profissionais da escola em concretizar a reterritorialização da EMBR.

As narrativas expostas nesta categoria analítica trouxeram um panorama das RSM de Amanda e Bruno enfatizando na ancoragem e objetivação situadas, principalmente, na escola reconstruída no tempo/espço do reassentamento.

#### 4.2.4 Narrativas focalizadas na escola no Novo Bento Rodrigues, mas que transitam entre os tempos/espços da escola

Nesta categoria, são expostas e discutidas as EN de Laura e Ester cujas RSM ancoram por tempos/espços da trajetória da escola: antes do rompimento, na estrutura temporária em Mariana e no Novo Bento Rodrigues, com uma focalização em objetivar no novo objeto. Porém, com uma especificidade, suas RS são permeadas por

tensionamentos provocados pelos novos desafios ao se aproximarem do objeto não-familiar.

Laura ancora nas RS da condição identitária da escola de antes do RBF para narrar os desafios da inserção da instituição na área urbana no pós-rompimento.

[...] pra Mariana a gente não teve tempo de nada. [...] aconteceu, foi de repente, e aí a gente veio. E aí esse início assim de sair de uma escola na Zona Rural, e por mais que ela continua com esse pequeno número de alunos e tudo, só dela não está inserida mais num ambiente rural ela já mudou completamente. Nossos alunos não são mais os mesmos lá de Bento. Eles vivem na cidade agora. Então fica aquela coisa: é Zona Rural ou é zona urbana agora, né? Mas mudou. Mudou muito, muita coisa (Laura, 2023).

É necessário problematizar a indagação feita por Laura acerca da mudança de perfil da escola como rural/do campo. Isso porque a EMBR está registrada no Censo Escolar como rural, porém a localização geográfica mudou, assim como ocorreram mudanças nos modos de produção e reprodução de vida dos alunos com afetações na identidade socioterritorial (Haesbaert, 1997). A esse respeito apresenta-se no terceiro capítulo dados oficiais da SME, da SRE de forma divergente ao fazer referência à escola como rural e urbana. Nesse contexto, Laura aponta que as mudanças de localização geográfica da escola trazem dúvidas sobre a condição identitária e jurídica da instituição como rural ou urbana. Com o processo de des-reterritorialização da escola em Mariana, há uma estranheza até mesmo dos alunos da escola na visão de Laura “Nossos alunos não são mais os mesmos”. Lembre-se que a trajetória de vida pessoal e profissional de Laura está alicerçada na escola com condição identitária do campo que existia em Bento Rodrigues antes do RBF, portanto a identidade campesina foi alterada e permanece em ameaça (Moscovici, 2012).

Ao falar da EMBR, a entrevistada destaca os desafios da des-reterritorialização no período em que a escola esteve instalada na sede de Mariana.

[...] tendo que trabalhar com aquilo que foi de perda para ajudar a prefeitura a cobrar da Renova, da Samarco na época, o que que eram os bens patrimoniais da escola, que tinha sido perdido. Ao mesmo tempo que você estava tentando se organizar para seguir em frente, você estava voltando no passado pra poder não passar nada em branco, a gente ficar lesado. Então foi um tumulto. [...] todo mundo em 2016, só falava em sair da escola. ‘Ah, não estou aguentando mais’, ‘ah eu não vou dar conta’, porque o desafio foi grande. [...] a escola tem outras atividades que a gente não tinha. [...] Agora a escola já não é mais movimentada só por pais de alunos ou funcionários da prefeitura. É uma escola muito movimentada. Então no início do rompimento da barragem, [...] era repórter o tempo inteiro, estudantes, pesquisa. [...] o tempo inteiro tinha gente

diferente, e isso tudo a gente foi melhorando aos poucos [...], mas é difícil você equilibrar tudo isso, e a escola funcionar (Laura, 2023).

O cargo de gestora que a entrevistada ocupa traz uma responsabilidade profissional em lidar com os desafios da desterritorialização, de modo que ela é tensionada ao ter que catalogar as perdas materiais para reposição do material perdido no RBF, como exemplo, mobiliários e recursos pedagógicos. Esse movimento de resgatar memórias do passado e ter que lidar com os desafios do novo não é uma escolha para Laura, pois ela passou a lidar com novas instituições e sujeitos que não faziam parte do universo escolar, além de vivenciar os desafios psicossociais enfrentados pelo corpo docente e discente. Além dos bens materiais danificados que seriam catalogados e repostos, Laura narra perdas irreparáveis:

[...] a escola não tinha mais nada de documentos [...] pasta do aluno, livro de ponto dos funcionários [...] livro de matrícula, livro de resultados finais dos alunos. Então assim, é como se a escola estivesse sendo fundada naquele momento, mas não podia ser, porque a gente já tinha toda uma trajetória, a gente já tinha toda uma história. Então isso aí também foi muito pesado pra gente. Ainda mais quando as pessoas nos procuravam querendo algum documento, e a gente não tem! A gente não tem mais nada para comprovar. Às vezes a gente até lembra. Eu lembro que o menino estudou, eu lembro que a mãe tinha formado até tal série, mas a nossa lembrança não é documento comprobatório. [...] o menino [...] que já estava formando o nono ano, ou já estava prestes a formar [...], o histórico dele vem com aquele risco, e vem com uma notazinha embaixo, explicando que não tem mais documentos. [...] não tem uma carga horária, uma nota dele. É triste você dar um histórico assim pra criança. Por mais que tem um respaldo de uma lei tem informado que não existe mais esses dados [...]. É ruim também essa parte, que dinheiro nenhum repõe. Renova não consegue restituir isso aí. Ninguém consegue (Laura, 2023).

A narrativa de Laura mostra que a dinâmica de desterritorialização da escola está para além da destruição da estrutura física, pois provocou a destruição de arquivos de históricos escolares dos estudantes, dos registros de funcionários e outros documentos pertencentes à sua trajetória de territorialização. São memórias apagadas com a chegada da lama na escola cujas consequências vão desde a ausência de comprovação de transferência dos alunos e de egressos para outras instituições de ensino, como também para a vida profissional de quem está no mercado de trabalho e precisa provar a escolaridade. Isso provocou comprometimentos de elementos simbólicos relacionados ao desenraizamento identitário (Haesbaert, 2020). Uma ausência de pertencimento quando não se consegue comprovar que determinado sujeito foi aluno da EMBR. Essa informação está presente apenas na memória, como disse Laura. Apresentou-se no

terceiro capítulo, na seção 3.2.2, a legislação que orientou as ações da EMBR diante dessas perdas documentais.

As narrativas de Laura evidenciam RS ancoradas no que os alunos pensam e sentem a respeito das escolas nos tempos/espacos em Mariana e no reassentamento.

Então, eles ficam muito ansiosos. Eles ficam doido pra estudar lá. Eles sabem que a escola é muito grande, que tem parquinho, que tem aquela quadra maravilhosa. Olha a situação em que eles fazem uma aula de educação física. Semana passada eles estavam loucos pela educação física. Choveu. Aí tem que ficar dentro de sala. A sala é muito apertada. A sala já é difícil uma dinâmica comum de aula, imagina pro professor de educação física. Então eles ficam loucos para mudar. Eles ficam falando ‘nossa, na escola nova tem laboratório, na escola nova tem isso...’, mas tá demorando tanto, né?’. Que eu acho que eles ficam bem mexidos. Aqui eles gostam muito da escola [...]. A única coisa que é pesado para eles é a falta de espaço mesmo. [...] O recreio também acontece aí [...]. Então, com a chuva ou com sol muito forte, isso já deixa de acontecer (Laura, 2023).

Além da comparação da quadra nas duas escolas, a educadora descreve aparatos, como parquinho e laboratório de informática em uma perspectiva de melhoria na qualidade da infraestrutura da escola no reassentamento. Ao representar a quadra da escola como “maravilhosa”, Laura explica as condições de provisoriedade na estrutura da casa alugada, contudo, viu-se, ao longo desta pesquisa, uma recorrência desse tipo de representação que enaltece a estrutura da escola reconstruída, como feito por um estudante da EMBR no vídeo “Painel dos Pets – 8º ano – Escola de Bento Rodrigues”: “É uma escola muito boa [...]. Que a escola é maravilhosa, né!” (Bryan Nascimento, Canal do YouTube da Escola Bento Rodrigues, 2022). Ademais, Laura indica que os estudantes projetam expectativas para estudar na escola por meio de sentimentos de ansiedade e frustração ao relatarem que está demorando para se concretizar a reterritorialização na escola do reassentamento. Essa perspectiva de prolongada espera pela reterritorialização apontada pela entrevistada Laura será tratada mais adiante.

Laura narra novos desafios quando se movimenta para transformar em familiar a escola desconhecida.

[...] ano passado, dentro do nosso projeto “Bento: passado, presente e futuro” [...] a gente fez no primeiro semestre uma atividade com os alunos, que era o “vim ver”. Então todas as turmas, a ideia inicial, e até acordado com a Fundação Renova [...] no final de 2021: de que os alunos fariam visitas à nova escola, passariam a manhã inteira, a tarde toda, lá dentro da escola com o professor, pra já ir apropriando daquele espaço. Mas, na prática, o que aconteceu: eles iam e conheciam só a quadra. Porque o escritório de engenharia do reassentamento passou a funcionar dentro da escola. [...] Eles não

conheceram a escola toda. Aí o espaço estava com aquelas fitas zebradas, porque não podiam ultrapassar. Então assim, o trabalho que foi elaborado por nós, junto com a Fundação Renova, dos alunos conhecerem a escola, ele não efetivou. [...] Não no objetivo que a gente tinha traçado. Então uma pena. [...] (Laura, 2023).

Laura descreve em tom de frustração a não concretização do cronograma elaborado para o ano letivo de 2022 para a construção da identidade com a escola. Tanto Laura quanto Amanda afirmam que as visitas eram restritas à quadra, em função do funcionamento do escritório da Fundação Renova na escola, como também pela reforma feita lá. A seguir, a educadora continua sua argumentação sobre o objetivo de realizar essas visitas como práticas educativas de apropriação com o território não-familiar:

[...] no último domingo do mês, já acontece a missa na quadra da escola. Então a gente queria que tudo da escola acontecesse lá. Festa da família, festa junina, formatura, a exposição dos trabalhos em novembro. [...]. Então algumas coisas a gente conseguiu, outras não. E todas que a gente conseguiu sempre foi na quadra. [...]. A gente queria usar mais espaços da escola. [...] Tanto que no final do ano passado, quando a equipagem estava prevista para chegar em agosto, material e mobiliário. Então a gente tinha programado de outubro começar a levar os meninos [...] que a equipagem já estaria lá. Aí a gente ia transferir a escola, ao invés de funcionar aqui, todos os alunos iam pra lá do turno da manhã naquele dia. Mas não deu, porque aí eles começaram a falar que estava fazendo uma reforma lá [...] (Laura, 2023).

Percebe-se que as RSM de Laura são permeadas por incertezas diante das constantes alterações no cronograma da reintegração planejado para apropriação do desconhecido. A EN de Laura corrobora com o que Amanda mencionou sobre o desconhecimento dos detalhes da referida reforma que causou o atraso no planejamento de reintegração:

[...] estavam fazendo uma reforma lá [...]. Teve uma quebradeira lá, mas a gente nem sabe o que é. Eu não sei se passou para a prefeitura. Eu só sei que todo dia que eu pedi pra usar a escola, eles falaram que não podia, porque estavam dando uma manutenção lá. Que não é pintura, porque deu para ver que não é [...] (Laura, 2023).

Ao revelar os problemas estruturais na escola reconstruída, assim como Valentina e Amanda, Laura movimenta suas RS no não-familiar sem negar os desafios do presente se tratando de uma reforma que atrasa a reterritorialização da escola e prolonga a situação de provisoriedade. Situações que deixam transparecer o sentimento de incerteza e as dificuldades de objetivar e ancorar no novo.

Na perspectiva de construção de pertencimento com a escola no reassentamento, observa-se, nas narrativas de Laura e de outros entrevistados, um elemento recorrente acerca da realização de festas e eventos pedagógicos no imóvel, como parte das ações planejadas para a reintegração, que se pode caracterizá-las como um movimento para objetivar o novo de forma progressiva. Assim, Laura narra como tem sido o processo de planejamento da administração da escola para realizar tais eventos, um esforço em fazer com que se torne um “território usado” (Santos, 2007).

A gente que pede. A gente faz documento, o colegiado assina, que antes, além de tudo, eu tinha que pedir à comissão [CABF]. Para conseguir qualquer coisa lá, a gente também tinha que ter autorização da comissão. Aí eu falei ‘pera lá, né? Aí já tá demais!’. Aí a gente começou a falar ‘olha, eu não vou ficar pedindo nada para a comissão de atingidos não’. A escola é a escola. [...] aí a gente tinha que ficar envolvendo a comissão também. [...] A escola tem um colegiado. Basta o colegiado. Aí agora a gente faz CI [Comunicado Interno], e manda pra eles com assinatura do colegiado. Aí eles têm autorizado esses eventos (Laura, 2023).

Além das solicitações para a Comissão dos Atingidos da Barragem de Fundão – CABF –, a entrevistada salienta que foi necessário solicitar a intermediação com o Programa 11 – PG-11 – da Fundação Renova:

Porque a gente tem o PG-11, que atua aqui. [...] eles articulam com o programa do reassentamento que eu não sei te falar qual que é o número. Mas eles trabalham juntos, o PG-11 entra em contato com o pessoal do reassentamento, e fazem essa mediação aí, para a gente conseguir fazer os eventos lá. Tudo é essa luta. Nada é fácil. É um desgaste todo (Laura, 2023).

Nota-se na EN de Laura os desafios enfrentados nesse processo de ocupação do território escolar que lhes é de direito. Diante do exposto, infere-se que Laura, ao narrar sobre as ações de reintegração na estrutura, esforça-se para compreender o não-familiar por meio de práticas educativas baseadas em sua experiência com o passado, quando eram realizadas mostras culturais, festas e culminâncias de projetos institucionais na escola do antigo subdistrito de Bento Rodrigues. Contudo, a situação de reterritorialização da escola tensiona para novos desafios, como por exemplo, elaborar o projeto pedagógico da escola em parcerias com a Fundação Renova ou ter que pedir autorização para a associação comunitária para utilizar a estrutura.

A incerteza de quando ocorrerá a instalação na escola definitiva é marcada por desafios acerca da espera prolongada pela reterritorialização:

Ano passado [2022] a Renova veio com uma fala de que em 2023 a gente ia funcionar lá. Porque a escola estava pronta. O final do ano, início deste ano letivo, os pais só perguntam isso, porque eles precisam se organizar. Nem todas as famílias estão com as casas prontas, nem todas as famílias vão morar no Novo Bento. Então, assim, são dúvidas que os pais têm hoje, que a Renova não traz respostas, que se eles dessem essas respostas a gente consegue se organizar. Por exemplo, ‘Olha, meu filho tem até tal mês pra estudar na escola, porque depois disso a escola está sendo transferida, eu vou me organizando aqui’, ‘Ó, meu filho, vai ter que se deslocar, vai ser um percurso maior agora’. [...] Tanto que eu marquei uma reunião pra quarta-feira, amanhã [15/02/2023], cinco horas da tarde, porque a dúvida dos pais sempre é essa: ‘quando vai ser transferido’, ‘os meninos vão ter o transporte? Não vão ter?’. A gente não tem essas respostas, e a Fundação Renova vai vir amanhã pra esclarecer as dúvidas dos pais. [...] porque o que eles mais perguntam é sobre isso: sobre a transferência para a nova escola (Laura, 2023).

Ao dizer das incertezas sobre a transferência definitiva da EMBR, Laura pontua a falta de informações da Fundação Renova para os questionamentos dos pais e das mães. Lembre-se de que a reunião citada por Laura foi tratada na seção 3.3.3 no terceiro capítulo. A educadora comenta sobre suas expectativas para a reunião que aconteceria no dia seguinte à entrevista:

Eu acho que eles não têm respostas. A Renova nunca tem resposta pra nada. [...] Eles vão falar que está em processo, que as famílias não foram ainda. Existia uma perspectiva de 50 e poucas famílias irem em janeiro [de 2023]. Não foram. Então se não foi família nenhuma, não compensa levar a escola, né? [...] a partir do momento que algumas famílias começaram a mudar pra lá, no meu entendimento, aí se justifica a ida da escola, porque já vai ter aluno morando lá. Mas agora eu acredito que deve ser por isso, como ninguém mudou, a escola também não foi. Mas quando que essas famílias vão? Vai ser em março, a gente nunca que sabe. Então assim, eles criam uma expectativa nas pessoas, porque falou que ia em janeiro, aí depois falam que não dá. Aí joga pra março. Aí as pessoas começam a acreditar que vão em março. [...] Então ninguém sabe de nada. Eu não acho que amanhã tem resposta pra isso, sabe? Porque sempre eles fazem isso, ao longo desses 7 anos tem sido assim. Porque eles também não oficializam nada. Então fica difícil, né? Aí é isso que está afetando mais todas as pessoas, porque se o processo do reassentamento tivesse todo ali no mesmo patamar, ‘olha, 90% já tá pronto’. [...] A gente sabe que não está. Tem muitas casas ainda que nem está na fundação. Nem iniciou (Laura, 2023).

Laura associa o atraso das obras do reassentamento ao comprometimento da instalação definitiva da escola. Segundo a entrevistada, quanto mais o tempo passa, maior número de famílias vem desistindo de morar no Novo Bento Rodrigues, isso porque, para os atingidos que estão aguardando, os projetos de vida estão em suspensão. Ademais, a EN da educadora indica que há uma falta de informação a respeito da data da mudança definitiva da escola e do andamento das obras das residências dos Atingidos. Portanto,

percebem-se Representações Sociais que deixam transparecer uma continuidade das afetações do RBF em situações que remetem às ações de reparação/compensação. Nas palavras de Laura, essa situação “está afetando [...] todas as pessoas”.

Apreendeu-se que a professora Ester também expressa a preocupação sobre a mudança da EMBR e das famílias para o reassentamento: “não tem nada ainda certo, a previsão que a gente tem é de vir em agosto, então, a gente tá fazendo essas aulas experimentais, mais se preparando pra que a mudança aconteça a partir das férias de julho, e depois a gente já viria pra cá” (Ester, 2023). A entrevistada cogita a mudança da escola para o início do segundo semestre de 2023, fato concretizado no momento da escrita do trabalho em tela.

No tocante ao sentimento de incerteza, explora-se a EN de Laura, cujas representações tratam do futuro da EMBR no que tange ao funcionamento da instituição escolar.

[...] a prefeitura, ela não faz contratos de funcionários por tamanho do prédio, é por número de alunos [...] matriculados. Então assim: como que você vai ter funcionário suficiente para limpar aquele espaço lá? Não tem. Você vai ter inspetor suficiente, uma vez que a escola é nova e os meninos vão se espalhar tanto? Então vai ser uma escola grande em que você vai ter que delimitar o espaço. Você vai ter que ficar enchendo de cone. Porque você vai ter que concentrar os meninos numa área só. [...] Então assim, eu nem tenho inspetor de aluno. Eu aproveito as meninas de programa social para me ajudar com os recreios. Aí você imagina o tamanho da escola. [...] a escola não tem porteiro. Aí quem que vai ficar ali recebendo as pessoas para poder fazer esse primeiro contato, e depois direcionar para dentro da escola? Não tem. A pessoa vai tocar o interfone, a gente vai estar lá na nossa sala, lá no segundo andar [...] (Laura, 2023).

Observa-se nas narrativas de Laura uma preocupação com o tamanho da escola em relação ao número de funcionários e alunos. Contudo, a entrevistada aponta que não é simples aumentar a oferta de ensino e/ou de abrir vagas para estudantes de outras escolas se matricularem na EMBR no Novo Bento Rodrigues, esses dois pontos foram recorrentes questionamentos dos pais e mães dos alunos da instituição, como ressalta a entrevistada:

Eles ficam assim ‘ah, mas não vai ter Ensino Médio?’. [...] ‘vai estudar meninos de outras localidades lá, uma vez que a escola é muito grande?’ [...] O Ensino Médio não é responsabilidade da prefeitura. A escola de Bento é uma escola municipal. Ensino Médio é responsabilidade do Estado. Então a gente não pode falar que vai ter. Nem nós, enquanto educadores, contratados pela prefeitura, e nem a Fundação Renova, que não tem nada a ver com o ensino. Então assim, como é uma questão do Estado, se, assim, por um acaso tiver isso do Estado junto com a prefeitura, fizer esse acordo [...] de usar o prédio. E ter o Ensino Médio lá, ok. [...] A gente não pode falar que vai ter, mas é uma coisa que os pais sempre perguntam. ‘Vai ter um ensino profissionalizante?’, ‘e o

Ensino Médio?’. [...] Isso aí depende da UFOP, do próprio SENAI. Se querem fazer alguma parceria. [...] (Laura, 2022).

Percebe-se que a educadora vai construindo possibilidades para manutenção da escola no futuro:

Hoje, por exemplo, a logística de transportar menino [alunos] para uma escola, por mais que ela é uma escola grande, à prefeitura é mais viável construir uma escola no bairro. [...] Mas os pais têm esse medo. ‘Ah, levar outros meninos pra lá, porque a escola é muito grande?’ Mariana às vezes falta vaga. [...] (Laura, 2022).

Por outro lado, Laura demonstra receio de a EMBR fechar no futuro, caso não tenha o número de alunos suficiente para seu funcionamento. “Quantos alunos a gente vai ter lá? A Renova vai arcar com o transporte para que os alunos se formem nessa escola, os que não vão morar lá? Então a gente não sabe o que vai ser da escola, pelo número de alunos que está indo. É triste, né?” (Laura, 2023). Aqui se destaca o sentimento de tristeza diante da incerteza do futuro.

Em outro trecho, a educadora se movimenta para ancorar em características positivas sobre a estrutura da escola, porém demonstra preocupação ao objetivar: “É uma escola muito bonita, [...] os espaços todos definidos, mas que ficou um pouco exagerado pelo número de alunos que a gente tem. Eu acho que foi pensado assim, num crescimento da comunidade, e na verdade o que aconteceu foi o quê: a divisão. [...]” (Laura, 2023). A esse respeito, ela explica que a possibilidade da escola fechar relaciona-se ao número de famílias que não vão morar no reassentamento:

[...] muitas famílias não vão morar lá. Então antes, eram 15 famílias que não iriam morar lá [...], esse número agora triplicou. Não querem morar lá mais. Porque já compraram em outro distrito. Eles usaram o dinheiro da indenização, [...] já estão morando em distrito. Ou então agora tem a opção da pecúnia, porque até então existia o reassentamento assistido, o familiar, e o coletivo. Aí a pecúnia era uma opção, mas ela não era muito falada. [...]. Depois que a Renova viu que o processo está travando, que existe a questão das multas, porque não está ficando pronto. Eles começaram a ligar para as famílias que estão mais atrasados, e ofereceu dinheiro. Aí as pessoas estão vendo que vai demorar muito, então estão aceitando o dinheiro. [...] e vão comprar uma casa em outro lugar. [...] Então a comunidade está se desfazendo. Vai ficar um pouco de pessoas lá... um pouco em Mariana... um pouco em distritos. Então aí vem a questão da escola: e essa escola? [...] um prédio desse tamanho, com essa estrutura, qual o número de alunos de fato vai morar lá, né? (Laura, 2023).

Laura diz sobre a incerteza quanto à continuidade da escola. Segundo ela, o tamanho da estrutura é superior à perspectiva de bentorodriguenses previstos para morar

no reassentamento, pois muitos desistiram de fixar residência em função do prolongamento do tempo de espera pela finalização das obras. Os sentimentos de tristeza e incertezas sobre a longevidade da EMBR são manifestados nas perguntas que por ora Laura não tem respostas. A educadora continua sua narração fazendo referência ao número de alunos e o tamanho da escola:

Porque a escola já era pequena em número de alunos e funcionários. Mas se colocar 60 meninos numa escola que comporta 600... que graça tem nisso? [...]. Então assim, quando eu fui fazer ano passado, esse plano de transição, eu não tinha noção de quantos alunos iam ficar. [...] Vamos pegar isso aqui e fazer gráfico, e trabalhar em cima disso. De ver um possível QTM [Quadro de Turmas e Matrículas] da escola sem os alunos que não vão morar lá. Menina, dá tristeza, de pegar e ver a sala com três, com quatro alunos. É muito triste, e fez uma escola muito grande. Fez um tamanho de escola lá (Laura, 2023).

Viu-se, no trecho anterior, aspectos cognitivos, subjetivos e práticas empreendidos por Laura diante da aproximação de um objeto atravessado por tensionamentos. Adiante, ela enfatiza como tem sido sua participação como gestora nos planejamentos que antecederam a mudança definitiva da escola:

[...] a gente teve um *Workshop* [...] em agosto [de 2022]. Então a gente ia fazer um plano de transição, que seria inclusive assinado pelo prefeito, para que a Renova cumprisse aquilo para os próximos anos. Uma vez que o retorno da comunidade [...] não vai ser todo mundo ao mesmo tempo. E aí nesse plano de ação que nós fizemos lá no dia, nós colocamos isso, que fosse garantido para os alunos da escola o transporte, independente se ele fosse de pecúnia, reassentamento familiar. Justamente pra escola não se desfazer agora. Porque [...] aconteceu o rompimento da barragem, não houve essa desintegração dos alunos. Porque vai ter agora, na escola nova? [...] Aí agora vai acabar a escola, vai ficar só os meninos que moram lá? [...] a Renova tem condições de dar um transporte para que isso não ocorra, por que a gente vai deixar isso acontecer, né? Sendo que agora todo mundo tá tendo tempo de planejar [...] a melhor forma de acontecer esse retorno para o Novo Bento, e pensar na escola (Laura, 2023).

Laura lança luz sobre como tem sido a luta pela garantia do direito de permanência do funcionamento da EMBR no pós-rompimento. Tanto no momento da desterritorialização da escola, quanto no contexto da reterritorialização no reassentamento. Logo, verifica-se, em sua EN, um protagonismo como gestora à frente da instituição, mas também uma consciência de que é preciso uma responsabilidade coletiva, por meio das instituições responsáveis pela tomada de decisões.

A gente fica chateada, preocupada, a gente discute por que não sabemos o que vai ser dessa escola, né? Porque quando você pega as famílias, [...] falam assim: olha, se não tiver o transporte, essa pessoa, vai refazer sua vida aqui

Mariana, vai colocar numa escola aqui de Mariana, vai seguir. Mas pensando assim, que a demora para a resolução dos problemas causou tudo isso, isso não pode trazer prejuízo para a escola. Porque os alunos têm interesse de continuar na escola. As famílias têm esse interesse. Tanto que a Fundação Renova me pediu isso. Uma das responsáveis pelo reassentamento falou ‘mas como você tem tanta certeza que os alunos querem continuar na escola, se não foi feito nenhum levantamento?’ Eu tinha levado o levantamento já, com a assinatura dos pais, porque eu sabia que eles iam me perguntar isso. E eu levei. Eu falei ‘tá tudo aqui, olha, os pais assinaram que tem interesse’. Porque na cabeça deles existe um deslocamento. Os pais vão pagar por isso? [...] Eu falei ‘todos eles assinaram, depende de ter o transporte’. Aí eu já tinha esses dados (Laura, 2023).

Um componente que intensifica a incerteza para Laura é a prolongada espera pela reparação que traz a continuidade dos danos do RBF na EMBR, como assinala: “[...] a demora para a resolução dos problemas causou tudo isso [...]” Espindola, Nodari e Santos (2019) indicam que, além da demora pela reparação e compensação dos danos do RBF, há outros fatores provocadores do sentimento de incerteza nos atingidos, como a falta de informação e de respostas de maneira assertivas. Fato também evidenciado nos dados do estudo em tela, tanto nas entrevistas narrativas quanto nos relatos dos (as) pais e mães na reunião com a direção da escola e Fundação Renova realizada em 15/02/2023. Lembre-se que, naquele momento, a Fundação não apresentou respostas acerca das indagações da comunidade escolar quanto à data da mudança da escola e à continuidade do transporte escolar em longo prazo.

Ao expor os desafios enfrentados no processo de reterritorialização da escola, Laura aponta a necessidade do transporte escolar para os (as) estudantes da EMBR que não irão morar no reassentamento como uma alternativa para continuidade do funcionamento da escola em médio e longo prazo. As narrativas de Laura remetem à problematização acerca do fechamento de escolas. De acordo com Santos e Garcia (2020), no Brasil essa situação é recorrente, especialmente com unidades escolares do campo com um número reduzido de alunos. Segundo as autoras, essa via se dá pelas políticas neoliberais dos últimos anos no país que optam pela redução de custos ao fazer a nucleação de escolas. Além disso, há uma intencionalidade no fechamento de escolas do campo, como sugerem Santos e Garcia (2020, p. 286): “O fechamento de escolas do campo está baseado em um projeto de sociedade da, e para a, classe dominante”.

No contexto de Bento Rodrigues, o possível fechamento da escola é ainda mais complexo, por se tratar de um local que reterritorializar significa (re) significar o espaço escolar e os vínculos identitários individuais e coletivos dos bento-rodriguesenses. Santos e Garcia (2020, p. 278) expõem um cartaz do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem

Terra – MST – com a frase: “Fechar escola é crime”. Nesse sentido, manter a EMBR em funcionamento é um direito e uma necessidade. A esse respeito Ester diz: “Num primeiro momento acredito que não vai fechar, até pela entrega, pela representação que a escola traz, mais no futuro eu não sei como vai ser”. Tal qual Laura, Ester demonstra preocupação sobre a possibilidade da redução do número de matrículas e do fechamento da escola:

[...] a gente não sabe ainda ao certo como que vai ser essa mudança. Quais são os alunos, que vão vir [para a escola no reassentamento], que não vai. A gente tem aluno que [...] a família é do Bento mais que escolheram, [...] que preferiram ficar em Mariana ou em outros distritos. Aí a gente tá vendo como que vai ser, se eles vão vir pra cá e vão continuar aqui [na escola] ou se com o passar do tempo eles vão procurando outras alternativas. [...] eu tenho essa preocupação com o número de alunos. [...] Mesmo funcionando em Mariana a gente tem poucos alunos, a gente tem 10, 11, 12 alunos numa turma. E a gente sabendo que muitos desses alunos não vão mudar pra cá, eu vejo isso como um risco. A gente tem uma escola tão grande, uma escola como uma estrutura muito boa, mas que demanda muito trabalho também. Pra cuidar da escola, pra que ela permaneça assim. E, eu não sei como vai ser se o número de alunos começar a cair (Ester, 2023).

A entrevistada evidencia um pesar quanto ao tamanho e qualidade da estrutura da escola e a possibilidade de ela ficar ociosa no futuro.

Na verdade, nem eles [os alunos] sabem direito quem não vai vir pra cá, que vai ter essa rotina de pegar ônibus e van. As vezes no primeiro momento eles vão animar, mas depois procuram uma escola mais perto de casa. [...] também não ficou definido ainda quanto tempo esse transporte vai ser oferecido depois, para as famílias que não morarem aqui. Quanto tempo que eles vão ter transportes. Ou eles teriam que arcar esse transporte depois desse tempo. Quem está disposto a fazer isso? Então é uma série de questões, que eu ainda não consigo assim visualizar muito bem como que cada família vai lidar. Mas, eu tenho esse receio, do número de alunos diminuir e no longo prazo [...] as turmas do sexto ao nono anos serão as primeiras a fechar. Vamos dizer assim, que o primeiro ao quinto são alunos menores, as vezes acaba mantendo, mas sexto ao nono já consegue pegar um ônibus, pegar um transporte, as vezes fica mais fácil mandar esses alunos pra outras escolas do que manter uma estrutura, se forem poucos alunos. Não acredito que seja pra agora, mas é uma preocupação que passa pela minha cabeça (Ester, 2023).

Ester pensa que no primeiro momento a escola será entregue à comunidade por uma questão simbólica de representatividade da instituição, porém, ela narra uma problemática, a questionável permanência da escola funcionando no futuro. Tal incerteza dá, especialmente, sobre a manutenção do transporte escolar para os estudantes que não irão morar no reassentamento. Ressalte-se que Ester é professora do 6º ano 9º ano, e na EN ela aponta que a maior probabilidade de encerrar o funcionamento da escola é

nesse segmento de ensino. Logo, entende-se que o objeto não-familiar traz incerteza para continuidade da sua atuação profissional na EMBR.

A fim de apreender a dimensão da incerteza, buscou-se nas EN de Ester e Laura para saber como elas se informam sobre o objeto desconhecido:

[...] procuro sempre a direção da escola. [...] ela vem acompanhando junto com os professores, repassando pra gente, as informações que a gente solicita, quando tem uma coisa nova. Ela acompanha a comissão de pais, então ela conecta esses setores, vamos dizer assim, que fazem a escola funcionar (Ester, 2023).

Então, meu contato direto, em relação a tudo da escola, é a *M. F.* [siglas da profissional da Fundação Renova]. Ela é uma das analistas do PG11. [...] o que eu pergunto ela articula junto com alguém lá no reassentamento, que não é a área dela também. O programa dela é mais pra ajudar a gente na escola temporária. Mas ela que me ajuda com isso. [...] (Laura, 2023).

Ester ancora seus conhecimentos sobre o objeto com a direção da escola, assim como os (as) professores (as), pois pensa que essa profissional é um elo de conexão entre pais e outros segmentos, que provavelmente fez referência à CABF ao dizer comissão de pais. Laura, do mesmo modo como Amanda, centraliza as informações na analista da área da educação da Fundação Renova responsável pela transição da escola temporária. No entanto, Laura aponta outras possibilidades para acessar informações:

[...] a Fundação Renova ela faz esses boletins informativos, com algumas questões dos avanços das obras lá no Novo Bento. Então eles trazem para a escola. Os alunos recebem um exemplar desses informativos. [...] no ano de 2021, eles sugeriram fazer uma revista de colorir. Aí já fizeram essa revista de colorir com os alunos mostrando o interior da escola. Essa maquete aí, ó, foi uma luta para conseguir trazer. [...] foi em 2017, ou se não me engano, em 2018. [...] A gente foi no lançamento da pedra fundamental. Lá eu já pedi, e eles falaram que iam trazer a maquete. Porque nós e os meninos já íamos nos apropriando de como seria a escola. Essa maquete chegou ano passado, com a escola pronta. Deram pra gente porque não precisam dela lá mais. [...] E quando vem trazer [...] nem faz tanto sentido mais igual na época da solicitação. Porque já está pronta, eles já viram a escola (Laura, 2023).

Laura revela que as informações sobre a escola são elaboradas e/ou disponibilizadas pela Fundação Renova e direcionadas, principalmente, aos estudantes. A educadora conta sobre três recursos: revista para colorir, maquete com a representação da estrutura da escola no reassentamento e Boletim Informativo de notícias, que têm como o público-alvo a EMBR e/ou os (as) atingidos (as). Esses três materiais foram apresentados no terceiro capítulo na Figura 37 (Fotos A, B e C), respectivamente. Com isso, nota-se que Laura tem a Fundação Renova como único meio de informação por meio

do qual ancora os conhecimentos sobre a escola que, por sua vez, repassa tais informações para os demais profissionais da EMBR. Podendo ser esse o motivo do processo de objetivação da escola apresentar-se distante de se tornar concreto, pois as RS não estão cristalizadas, encontram-se distantes do núcleo representativo.

A seguir, Laura narra sobre sua participação na construção estrutural da escola:

Eu não participei de nada. Porque essas questões de bens públicos, elas são tratadas com a prefeitura. Eu tive uma participação ativa foi só nas reuniões de mobiliário da escola, da equipagem. Da equipagem eu participei de todas. Convidava a equipe, professor participou, cozinheira, todo mundo participou. Porque a gente precisava discutir, o que era importante ter na cozinha de equipagem. Tirando disso, de infraestrutura, eu não participei de nada. Eu só recebi a Renova aqui para a apresentação do projeto para os alunos (Laura, 2023).

Laura afirma que se envolveu apenas na escolha dos mobiliários da escola e outros equipamentos denominados “equipagem”, pois a parte estrutural era de responsabilidade de setores da prefeitura de Mariana: “porque não compete a gente, essas decisões. Então são profissionais da área. É o engenheiro da prefeitura, junto com o engenheiro que estava responsável pela obra” (Laura, 2023). Ela tinha conhecimento do projeto arquitetônico e estrutural quando lhe era apresentada a versão finalizada, como relata:

Veio pronto. Eu nunca fui em nenhuma reunião, nada. Eu não fui convidada. Porque as reuniões, elas eram realizadas à noite, lá no centro de convenções, junto com a comunidade. Eu fico envolvida na escola o tempo inteiro, durante o dia, eu não participei, porque além de tudo tem a prefeitura que estava mais envolvida. [...] E a questão do projeto, ele foi validado pela comunidade, porque eles [Fundação Renova] apresentam. Eles apresentaram o projeto de cada bem público da comunidade, e eles faziam assembleias. E se a comunidade aprovou, né, quem sou eu? (Laura, 2023).

Mesmo ocupando um cargo na gestão da escola, Laura indica não se sentir autorizada a questionar a decisão dos moradores de Bento Rodrigues que, segundo ela, validaram o projeto de construção da escola quando lhes foi apresentado pela Fundação Renova nas assembleias. Além disso, o poder público municipal também havia aprovado tal projeto. Com isso, não se pode dizer que não houve protagonismo da comunidade, mas por outro lado, Laura narra que o tamanho da escola não é adequado para a quantidade de alunos e funcionários, assinalando que isso pode trazer problemas futuros, como visto anteriormente.

Mas a Fundação Renova, por exemplo, eles tinham uma linha de trabalho assim: eles vinham me mostrar o projeto, aí eu falava assim: ‘não, poxa vida ficou muito grande’, [...] falei isso com eles: ‘nossa, tem vidro demais, a prefeitura não tem esse tipo de contrato, pra lavar vidro’. Isso tudo eu levantei, mas não foi apontado. Quando eles iam mostrar para a secretária de educação, eles falavam: ‘olha, a gente já mostrou pra diretora, tá ok’. Aí falavam com ela que eu tinha falado que está ok. E nunca reunia a gente juntas. [...] Foi até a secretária de educação depois de perceber isso, e já nos finalmente, falou: ‘agora não aceito mais nenhuma reunião com a Fundação Renova se a escola não estiver presente. [...] eles vêm pra mim e falam que você gostou, e a mesma coisa com você [...]’. Então estava nisso, de não fazer junto. E aí deu nessas questões. [...] (Laura, 2023).

Laura sugere que o *modus operandi* da Fundação Renova é indicar que há protagonismo dos sujeitos por meio da escuta das gestoras (da escola e da SME) sobre suas considerações em relação à parte estrutural da escola, porém, a entrevistada indica que não aconteceu um debate coletivo para problematizar as questões apontadas por ambas. Nesse sentido citado por Laura, os escritos de Saraiva e Oliveira (2021) discutem e tecem críticas à perspectiva do protagonismo dos atingidos no processo de reparação e repactuação difundido pela Fundação Renova. Nessa esteira, as narrativas de Ester apontam que não houve participação:

Oh, pra ser muito sincera a gente, eu pelo menos vou falar por mim, eu não participei desse processo. Até dei algumas ideias em relação ao material que poderia ser comprado pro laboratório de ciências, alguma coisa nesse sentido, mas em relação a construção da escola, a participar desse projeto, não. Até das aulas experimentais, e tudo mais, a gente não participou, foi mais comunicado depois que já estava tudo pronto [...]. A gente teria que vir nesses dias, que o calendário pra fazer essas aulas seria assim e a gente veio cumprir (Ester, 2023).

A professora aponta que além de não ter participado da parte do projeto arquitetônico e estrutural, as ações sobre a reintegração eram comunicadas pela direção da escola, como exemplo, a decisão acerca das aulas experimentais na escola no reassentamento. Contudo, Ester descreve como foi sua participação no que tange ao planejamento do laboratório de aulas práticas<sup>68</sup>.

A diretora que fez a mediação, mas foi com um profissional lá na escola. A gente foi conhecer o laboratório de uma escola particular lá de Mariana, pra ter uma ideia no que tinha no laboratório. Aí eu passei uma lista de materiais, fui acompanhando os níveis dos alunos e vendo nas aulas práticas o que era solicitado de material. [...]. Microscópios, [...] eu coloquei na lista [...] agora a gente vai ver o que vai chegar (Ester, 2023).

---

<sup>68</sup> Este laboratório foi apresentado no capítulo III na Figura 28, foto B.

Percebe-se que Ester ancora sua representação social sobre os recursos para o laboratório em uma escola particular, a qual se apresenta como modelo a ser seguido. Isso porque a realidade da escola pública é, na maioria das vezes, atravessada por precariedades quanto à ausência de recursos pedagógicos, como laboratório de ciências e de informática. Dessa forma, a professora menciona que na escola temporária não tem laboratórios de ciências e de informática, ela exemplifica que não tem acesso à internet para atividades pedagógicas. Portanto, movimenta-se para representar as dificuldades na escola temporária e indica possibilidades para aprimorar suas práticas com os recursos planejados para a escola reconstruída: “[...] isso acaba limitando um pouco. Aqui [na escola no reassentamento] a gente vai poder tentar fazer diferente” (Ester, 2023). A entrevistada continua a tecer expectativas para a escola no reassentamento por meio da ancoragem nas dificuldades experienciadas na escola temporária.

Tem a sala de informática também, que a gente espera que seja uma coisa profissional, que não seja uma sala só com computador, que muitas vezes acontece. Que a gente possa dar uma utilização melhor pra isso. [...] com acesso à internet, que eu acho que faz muita falta lá também [na escola temporária], a gente não tem esse acesso (Ester, 2023).

Para tratar dos recursos pedagógicos a professora continua comparando as condições nas duas escolas: “A gente ficou nessa casa, lá em Mariana durante muito tempo, um espaço, apesar da gente conseguir trabalhar até bem, o espaço não é o mesmo, a estrutura não é a mesma” (Ester, 2023), e assinala a presença do objeto diferente do seu campo consensual. Ester descreve o novo a partir de possibilidades de melhorias:

Aqui a gente vai ter um *Datashow* em cada sala, a gente tem o laboratório de ciências, tem uma quadra coberta e muito boa, tem um espaço muito bom, que outras escola não oferece. Então nesse sentido somos privilegiados. É um direito, lógico, a gente não pode deixar de ver como direito, mas eles estão recebendo uma estrutura muito boa e eu acho importante a gente cuidar da estrutura que foi conquistada (Ester, 2023).

Ester conta sobre as melhorias na infraestrutura e nos equipamentos pedagógicos da escola reconstruída, porém, afirma que se trata de uma conquista que lhes é de direito ao indicar que esse “privilégio” se dá em função da desterritorialização provocada pela chegada da lama no subdistrito, portanto se trata do processo reparatório ao devolver-lhes uma unidade escolar. Para Diniz-Menezes (2013, p. 34): “A escola como direito deve apresentar uma proposta que garanta e amplie a oferta de modalidades do ensino,

melhoria dos estabelecimentos escolares, formação de professores capacitando-os para atuação em contextos de desigualdade e diversidade”. Nessa direção, ao ser reconstruída, a EMBR apresenta as melhorias estruturais citadas por Ester sendo uma escola de direito para sujeitos de direito, porém há outras questões a serem conquistadas, como por exemplo, a ampliação da modalidade para o Ensino Médio, exemplificada por Diniz-Menezes (2013) e mencionada pelo (as) entrevistados (as).

Como visto no trecho da EN anterior, embora seja uma escola de direito, há momentos que Ester constrói uma imagem da escola em uma perspectiva idealizada: “uma escola tão bonita, uma escola nova”. Além disso, a educadora também representa da seguinte forma: “A gente tem uma escola tão grande, uma escola com uma estrutura muito boa [...] a escola tá muito bonita, a escola tá gostosa de ficar.”. Ela continua narrando sobre a infraestrutura da escola: “a gente tem uma quadra coberta e muito boa, tem um espaço muito bom” (Ester, 2023). Esse movimento de ancorar e objetivar de forma idealizada pode estar relacionado às condições experienciadas na escola temporária e na escola do campo no antigo subdistrito.

Chama a atenção que o panorama da representação social projetado por Ester sobre a EMBR se dá em perspectiva de “gestação” até o “nascimento” com sentimentos que indicam possibilidades para a concretização da reterritorialização da escola.

[...] desde a escola no terreno, pensar onde seria cada coisa, e ver agora tomando forma, ver no concreto [...]. Então eu acho que eles [os alunos] estão nesse sonho ainda. Ah, isso é muito bom, tem que aproveitar essa animação, essa empolgação. Mas eu espero, eu acho que nesse sentido vai ser muito bom. A gente vai poder aproveitar, vai poder usufruir disso tudo (Ester, 2023).

Embora ela tenha dito que a escola esteja se tornando concreta e apresente sentimentos positivos, parece que o processo de objetivação ocorre de forma lenta, pois ela remete a uma escola que está no sonho com nuances de se tratar de uma escola do futuro, isso porque no momento da entrevista a mudança definitiva não havia ocorrido. No trecho a seguir, a educadora continua a narrar a escola na perspectiva positiva, ao mesmo tempo cita os desafios da espera prolongada pela reterritorialização.

Essa mudança agora, apesar de também ser carregada de algumas dificuldades, sentimentos e uma série de fatores, foi uma mudança planejada, foi uma mudança esperada, é uma mudança que veio acho que mais para o positivo, para melhorar. Vem cheia aí de esperança da família, dos alunos, então eu vejo essa mudança muito melhor nesse sentido. [...] Então apesar das dificuldades pessoais, eu acredito que pra eles é uma mudança muito positivo e muito esperada. É, representa aí muita coisa (Ester, 2023).

Para Ester, a mudança para a estrutura reconstruída é carregada pelo sentimento de esperança pela retomada da rotina escolar e dos modos de vida dos Atingidos. Ao fazer referência à mudança planejada Ester deixa ver em suas RS elementos da sua experiência com o passado acerca da transferência da EMBR no pós-rompimento para sede de Mariana. Em mais um momento, identifica-se que Ester representa a escola no Novo Bento Rodrigues baseada na experiência com o passado:

Tem uma aluna que já tá morando aqui [no reassentamento]. [...] Ela reclamou um pouco de não ter vizinhos [...]. Porque é meio isolado aqui. Então, acho que quando tem aula aqui, já traz vida pra comunidade. Pra essas famílias já sentirem uma normalidade voltando (Ester, 2023).

Ao falar da volta da normalidade, verifica-se o movimento representacional de Ester ancorado no velho. Nesse sentido, percebe-se em sua narrativa a possibilidade das aulas na escola reconstruída ser um potencial para retomada dos modos de vida dos bentorodriguenses.

Ester, assim como Bruno, difere das demais educadoras com relação à temporalidade dos acontecimentos. A EN da professora ocorreu em um período que ela vivenciou as aulas experimentais no ano letivo de 2023. Nesse sentido, ela relata suas percepções sobre as (os) alunas (os) quanto a nova realidade.

Eu vejo que os meninos estão muito empolgados. Pelos menos até agora que a gente não vem todos os dias, eles estão muitos empolgados, felizes, quando a aula é aqui. Mas, por enquanto, como eles não moram aqui no distrito, também vejo um certo cansaço de fazer esse trajeto. Vai ter também algumas dificuldades, até a mudança deles pra cá, a mudança de todos os alunos acontecer (Ester, 2023).

Além de relatar o sentimento de empolgação e felicidade com a escola no reassentamento, a professora percebe o cansaço quanto ao deslocamento dos alunos ao transitar das suas residências ao Novo Bento Rodrigues. Essa observação compactua com falas de mães, na reunião realizada em 15/02/2023 com a direção e Fundação Renova, sobre a distância que alguns alunos que moram fora da sede de Mariana percorrem/percorrerão até a escola, situação que poderá permanecer no futuro, para os estudantes das famílias que não irão morar no reassentamento. Do mesmo modo, ela representa a locomoção para o novo endereço como um desafio para sua condição de trabalho:

Pra mim, pra ser muita sincera, tá sendo uma experiência mais difícil, pela distância, foram quase 8 anos em Mariana, na cidade, então foi bastante tempo, então agora eu estou voltando a ficar mais longe de casa, tenho que sair mais cedo, agora eu tenho um bebê pra cuidar, então assim uma nova readaptação, a minha rotina, [...] nesse sentido eu estou tendo que me adaptar, apesar de saber que isso poderia acontecer a qualquer momento e até que demorou bastante, são quase 8 anos. [...] algumas coisas ainda pra adaptar, a questão do horário de transporte, que ainda está marcado pra sair muito cedo, a gente tem que ver como vai ficar essas coisas (Ester, 2023).

Ester aponta como desafiadoras as adequações da des-reterritorialização da escola em função das incertezas e dos sucessivos (re) começos vivenciados por ela. Com a alteração do endereço da escola para o Novo Bento Rodrigues ela gastará mais tempo na locomoção, pois reside em Ouro Preto. Situação diferente do período de instalação da escola na sede da cidade. Por outro lado, ela faz referência à distância percorrida no antigo subdistrito ao dizer que está “voltando a ficar mais longe de casa.”. Em suas narrativas, vê-se RS que circulam pelos três tempos/espacos das escolas de Bento Rodrigues. Dessa forma, movimenta-se para ancorar nas experiências anteriores, logo, apresenta dificuldades para objetivar no novo.

Ester relata como foi a experiência nas aulas experimentais:

[...] semana passada foi a primeira vez que eu vim. A gente tá revezando, [...] foram duas aulas seguidas de [nome da disciplina] na escola nova. Então já deu pra pegar um certo ritmo aqui, e está sendo bem tranquilo, a aula a gente seguiu, até fiz um pouquinho de atividade diferenciada no primeiro dia, mas já quis ir pra rotina, ver como que era [...], sentir os alunos nos lugares, fazer essa experiência. Acho importante explorar a escola, mas eu queria também ver o dia a dia, como as aulas seriam, depois que a gente fizer a mudança. Depois eu acho que a gente vai ter bastante tempo pra fazer projetos e experiências, e conhecer outras partes da escola que nem eu conheço. Tem o laboratório de ciências. Ainda não está todo equipado, só depois que a gente fizer a mudança definitiva. Mas tem muita coisa para gente conhecer ainda, e vai ser gostoso assim essa parte. [...] é um processo de reconhecimento, [...] a gente vai sentido, como que tá (Ester, 2023).

Ao lecionar pelas primeiras vezes na escola reconstruída, Ester demonstra a necessidade de uma práxis com a ação de implementar conteúdo da sua disciplina para se sentir pertencente ao novo, “ir pra rotina”. E, dessa forma, movimenta-se para ancorar e objetivar ao tentar tornar familiar aquilo que para ela é estranho. Ela aponta o desejo de se mudar para se inteirar por completo, para se apropriar de espaços desconhecidos. Esse último elemento pode estar relacionado ao tamanho da estrutura, mais de 50 cômodos em

quatro pavimentos como se viu no capítulo III, dos quais alguns desses a professora provavelmente não havia acessado no momento da EN.

Ao contar sobre essas aulas experimentais a professora descreve como tem trabalhado o tema do objeto de pesquisa em sua prática:

Eu trabalhei a questão da valorização, porque eu ouvi alguns professores, alguns colegas, falando que as primeiras visitas, eu entendo o alvoroço que as vezes causa neles, a agitação [...]. Mas, um descuido com a escola, de jogar papel no chão, [...] de correr, de ficar muito eufórico, e acabar as vezes, até destruindo algum patrimônio da escola, que é deles. Então eu conversei bastante nesse sentido, deles perceberem como eles estão recebendo uma escola tão bonita, uma escola nova, que foi feita pra eles. Pra gente poder aproveitar, [...] usufruir da melhor forma possível. Então, assim, a minha conversa com eles foi nesse sentido [...]. [...] roda de conversa mesmo, ouvir um pouquinho deles, se eles estavam empolgados, se eles estavam motivados com essa mudança. E, de modo geral, por enquanto, eu os senti bem empolgados (Ester, 2023).

Ester revela ter trabalhado a temática da escola definitiva na perspectiva de preservação após as visitas e aula experimental na estrutura. Identifica-se um movimento representacional de mudança para o novo ao atribuir aos alunos uma responsabilidade de preservação da estrutura que na lógica só existe porque ocorreu o rompimento da barragem e destruiu a escola de origem. Nesse sentido, nota-se uma ausência de problematização sobre porque a escola antiga não foi preservada? Por que estavam recebendo essa nova estrutura escolar? Nessa ocasião, a docente declara que representou a escola como bonita e diz que os educandos estão empolgados com a transferência.

À face do exposto nesta seção, viu-se que Laura e Ester se movimentam para ancorar e objetivar o objeto, porém revelam em suas formas de pensar, sentir e agir possibilidades e desafios nesse novo contexto. Por vezes, resgatam RS dos tempos/espços da escola que fizeram parte das suas experiências prévias.

Finaliza-se este capítulo com a compreensão de que os movimentos representacionais dos (as) entrevistados (as) são gestados por meio dos processos de ancoragem e objetivação em torno do objeto não-familiar. Apreendeu-se que os sujeitos, ao realizar esses movimentos e ao lidar com o novo, alteram aspectos cognitivos, subjetivos e práticas diante de alguns desafios, tais como: sentimento de incerteza sobre a escola no reassentamento, práticas educativas voltadas para a construção de vínculos identitários com a escola reconstruída, escassez de informações e conhecimentos sobre a escola no reassentamento, ausência de participação na reconstrução da escola, sentimentos que remetem à idealização da estrutura da escola reconstruída face à

condição de provisoriedade da escola em Mariana. Acerca disso, a seguir, trata-se das discussões em torno desses desafios, com apontamentos embasados no referencial teórico, com enfoque para os processos de ancoragem e objetivação.

Os resultados deste trabalho apontaram para RSM vinculadas ao sentimento de incerteza sobre a escola no reassentamento. Isso porque a escola reconstruída no Novo Bento Rodrigues é representada, na maioria das vezes, na perspectiva do tempo futuro. Assim, viu-se narrativas sobre a demora para a construção e reformas na estrutura física, imprevisibilidade de data para mudança para o novo endereço, incertezas sobre a continuidade do transporte escolar após instalação na escola ou por incertezas quanto à continuidade do funcionamento da instituição no futuro.

A falta de concretude que gera a incerteza está ligada ao processo de objetivação, ou seja, a escola reconstruída não se torna real para os (as) educadores (as). Isso porque, quando os sujeitos se veem distantes dessa concretização da existência simbólica do objeto, ele/ela (s) tem (têm) dificuldade de objetivar. Para Rodrigues *et al.* (2022), a objetivação se dá pela apropriação do objeto no campo representacional do sujeito ou do grupo do qual ele faz parte, portanto, esse processo ocorre quando o objeto se torna real e concreto. Tal situação pode estar relacionada ao fato dos sujeitos em análise se virem distantes da concretização da existência simbólica da escola reconstruída, visto que o sentimento de incerteza transita nas condições psicossociais dos (as) educadores (as). No trabalho de Benfica (2018), a autora explica que a escolha do processo de objetivação se deu “por considerar que os sujeitos da pesquisa estão fazendo um movimento que tende a ser visualizado no momento em que se sentem impelidos a corporificar aquilo que é abstrato [...]” (p. 199). Logo, é preciso que o objeto não-familiar se torne real e seguro, para que eles (as) possam objetivá-lo.

Os resultados indicam que pelo fato da objetivação ser calcada na incerteza, a ancoragem também é abarcada pela incerteza diante dos desafios experienciados na trajetória de T-D-R da escola, ou mesmo pela ausência de vivências na escola quando ela se situava no tempo/espaço antes do RBF. Isso porque a ancoragem se constituiu na experiência prévia com o objeto, como se viu nas chaves de leitura. Alguns dos entrevistados estão em uma situação pessoal e/ou profissional que resulta na dificuldade para ancorar suas RS, pois há uma ruptura com a escola do passado, a qual perdeu a materialidade ao ser destruída pela lama; o presente traz um tempo longo de espera pela escola, quase oito anos, um tempo em suspensão engendrado pela provisoriedade. Em

termos das RS, os dados indicam que o processo da ancoragem ao elaborar as RS sobre a escola reconstruída fica comprometido quando os sujeitos da pesquisa sofrem rupturas com as memórias do passado. Oliveira *et al.* (2021, p. 159) embasam em Naiff e Naiff (2010) para afirmar que: “Sua noção de esquema (traços deixados pelas experiências que conectam passado-presente, social-individual) contribui para a apreensão do processo pelo qual a memória é construída e reconstruída pelos indivíduos por meio da recordação.”.

Como visto, o processo de ancoragem ligado às rupturas com as experiências psicossociais do passado e do presente podem tornar o futuro ameaçador a partir de aspectos subjetivos ligados à incerteza. Nesse sentido, os escritos dos autores mostram a dimensão da incerteza no contexto do RBF:

Para Button (2010), no entanto, a incerteza é operacional e funciona bem para se explorar e categorizar as experiências vividas, especialmente para problematizar as diferentes dimensões – particularmente quando o futuro parece ameaçado. Portanto, o reconhecimento da incerteza se torna um componente fundamental para análise e compreensão dos desastres (Espíndola; Nodari; Santos, 2019, p. 151).

Por fim, apresenta-se o Dicionário Aurélio (Ferreira, 2010, p. 416), que define de maneira óbvia a palavra incerteza “como falta de certeza” e, incerto como aquilo “não certo, indeterminado, impreciso. Que encerra dúvida. Pouco nítido, indistinto. Inconstante, variável. Que é, ou está, indeciso, vacilante.”. A fim de exemplificar a amplitude desse conceito de incerteza na prática educacional, recorre-se aos escritos de Abdalla (2020) que evidenciam os desafios docentes no período da pandemia diante da mudança na rotina escolar e a falta de perspectiva diante da “imprevisibilidade” (Bourdieu, 2002, p. 197 *apud* Abdalla, 2020, p. 5). Pode-se, portanto, correlacionar essas definições com as Representações Sociais dos (as) educadores (as) sobre o objeto calcado na incerteza e instabilidade ao desencadear os processos de objetivação e ancoragem.

Além disso, é necessário problematizar as RS dos sujeitos que perpassaram pelos movimentos de ancoragem e objetivação em torno da falta ou escassez de informações e conhecimentos sobre o objeto não-familiar. Benfica (2018) afirma que ancorar é realizar uma “instrumentalização do saber” (p. 201), ou seja, apreender sobre o objeto; e, objetivar é realizar uma “naturalização, ou seja, o objeto torna-se concreto, quase palpável, e o conceito sobre ele se encontra elaborado” (Ibidem, p. 201). Portanto, os processos de ancoragem e objetivação se mostram, em alguns momentos, comprometidos na

perspectiva da ausência de informações sobre o novo. Percebeu-se nas EN que essa busca por informações sobre a escola reconstruída está, na maioria das vezes, centralizada em um sujeito e/ou instituição, na direção da escola e na Fundação Renova.

Para escrita desta tese realizou-se estudos auxiliares<sup>69</sup>, com o intuito de investigar a presença das Representações Sociais Circulantes (Cavedon, 2014) em distintos meios de comunicação – analisou-se dois jornais locais: *A Sirene* e *Voz da Comunidade* –, publicações acadêmicas, institucionais e sociedade civil. De forma geral, notou-se uma escassez de notícias e publicações relacionadas às informações sobre a escola no reassentamento desde o pós-rompimento. Ao deparar com publicações nos meios de comunicação citados, observou-se RS na perspectiva idealizada ou depreciativa, a depender do meio de comunicação.

Moscovici (2012) aponta que, em sua pesquisa realizada na França na década de 1960, os sujeitos entrevistados pertencentes a distintos grupos sociais que se encontravam em determinados contextos socioeconômicos, tinham acesso à informação de maneira distinta e, conseqüentemente, representavam o objeto, a psicanálise, de forma diferente dos demais grupos. Segundo o autor: “Isso nos leva a pensar que a atitude em relação ao objeto social depende também do contexto no qual o objeto é apreendido” (Moscovici, 2012, p. 168). Nessa perspectiva do contexto, Dávila (2023) citou na XII Jornada Internacional sobre Representações Sociais – JIRS – e X Conferência Brasileira sobre Representações Sociais – CBRS – que “nem todos os grupos têm acesso a mesma quantidade e qualidade de informações”, portanto, cada sujeito ou grupo social ancora seus saberes de forma diferente, a depender, especialmente, do contexto em que se encontra.

Jodelet (2001) afirma que as informações sobre determinado objeto interferem na produção de RS. Quando tais RS passam a circular socialmente, elas orientam os saberes e as práticas dos sujeitos. Nessa direção, indaga-se: como os sujeitos investigados neste estudo terão subsídios de conhecimentos sobre o novo objeto para orientar seus saberes e práticas pedagógicas se o acesso a informações é limitado? Desse modo, percebeu-se, ao longo das narrativas, “movimentos cognitivos, afetivos e atitudinais” (Antunes-Rocha, 2022, p. 71) que apontavam para duas direções: ou os sujeitos se silenciavam sobre o tema, ou seja, o tema da escola no reassentamento não era trabalhado na sala de aula de

---

<sup>69</sup> Estes estudos não foram disponibilizados neste trabalho por conter um volume de informações que ultrapassariam o foco nas narrativas dos sujeitos em análise. No entanto, pretende-se dar sequência a esta pesquisa e publicá-la posteriormente.

forma crítica e problematizadora, portanto se apresenta na perspectiva do Silêncio Pedagógico; ou por meio de expressões de idealização (Antunes-Rocha, 2012, 2022), tais como “a escola está maravilhosa”. Compreendeu-se nas RS que idealizam a escola reconstruída sendo narrada de forma que as condições estruturais se apresentam superiores aos outros espaços que a EMBR passou em sua trajetória no processo T-D-R. Isso pode estar relacionado às fontes de informações e materiais disponibilizados pela fundação e projeto que construiu a escola, como visto nas informações disponibilizadas na revista de colorir a EMBR e outras fontes apresentadas no capítulo III. Essa forma de representar a escola em uma perspectiva idealizadora encobre os impactos do RBF e da mineração. Além disso, o debate em torno de qual escola querem como medida reparatória/compensatória se dá pela ausência do protagonismo dos profissionais da educação dessa instituição.

Ademais, o Silêncio Pedagógico e a idealização também podem ter relação com a ausência de participação nas etapas de elaboração dos projetos de construção e decisões acerca da reintegração da escola. Notou-se que todos entrevistados disseram que não participaram, os projetos e decisões chegavam prontas. Fora apresentada uma síntese no Quadro 8 sobre a inserção da temática da escola reconstruída na prática pedagógica dos (as) educadores (as).

#### **Quadro 8- Temática da escola na prática pedagógica dos (as) entrevistados (as)**

| <b>Educadores(as)</b> | <b>Perspectiva que trabalha:</b>                                                                                                                                                         |
|-----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Valentina             | Visitas para conhecer e se apropriar.                                                                                                                                                    |
| Beatriz               | Não trabalha.                                                                                                                                                                            |
| Amanda                | Planeja visitas, festas e eventos alinhados ao projeto de reintegração.                                                                                                                  |
| Laura                 | Planeja visitas, festas e eventos alinhados ao projeto de reintegração.                                                                                                                  |
| Mara                  | Não trabalha.                                                                                                                                                                            |
| Ester                 | Conscientização de preservar a estrutura.                                                                                                                                                |
| Bruno                 | Embora tenha respondido que não trabalha, contou sobre práticas educativas sobre a preservação da estrutura, além da preocupação com a construção de vínculos identitários com a escola. |

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Depreende-se que um elemento recorrente nas narrativas sobre as práticas educativas alinhadas ao objeto em análise se dá com a realização das festas e eventos pedagógicos da EMBR no reassentamento. Conforme as entrevistadas Valentina, Laura

e Amanda, tais atividades se justificam pela necessidade de construir uma identidade socioterritorial com o local, assunto que será tratado adiante.

Resgatou-se o conceito de Silêncio Pedagógico para refletir sobre as formas de pensar, sentir e agir de Beatriz e Mara ao afirmarem que não trabalham em suas práticas pedagógicas o tema da escola reconstruída. Além disso, entende-se que quando a maioria das outras entrevistadas dizem que inserem em suas práticas o assunto da escola quando fazem as visitas e eventos para conhecer e se apropriar da estrutura, estão assinalando que esse seria um “pretexto”, como cita Antunes-Rocha (2014), para assim se aproximarem do contexto. A partir do conceito de contexto, retomou-se a citação da autora: “Como contexto, como realidade a ser vista, tematizada, lida, conhecida, discutida, analisada, mantida e/ou modificada” (Antunes-Rocha, 2014, p. 50). Souza (2022) aponta que: “devemos unir a palavra contexto, visto que isso permitiu buscar compreender o território, os sujeitos e a intencionalidade no qual contextualização é significada” (p. 48). Nesse sentido, ao entender a escola no reassentamento como contexto a ser conhecido, analisado e discutido nas práticas educativas, seria necessário ampliar as problematizações acerca das questões políticas, econômicas e sociais que entrecruzam tanto pelas condições do modelo de escola que foi construído de forma menos idealizada como foi representado por alguns dos (as) entrevistados (as) como “linda”, “moderna”, “grande”, e, dar relevo, por exemplo, ao que motivou a reconstrução da escola. Isso é, pensar que se deu a partir da necessidade da reparação do RBF, ou seja, é preciso resgatar essa historicidade para compreender a realidade apontada por Souza (2022). É preciso entender essa escola como uma (re) construção não apenas estrutural, mas do currículo escolar que precisa inserir essa nova realidade como prática transformadora, e, assim, romper com o Silêncio Pedagógico.

Outro aspecto que chama a atenção nesse Silêncio Pedagógico se refere aos sujeitos narrarem, em sua maioria, que esse tema foi trabalhado apenas com os estudantes, embora tenha feito a seguinte pergunta geradora: “Você já trabalhou a temática da nova escola na sala de aula, com a gestão da escola, com a comunidade ou de outra forma?” Dos sete entrevistados (as), apenas Laura e Amanda apontaram distintas possibilidades, talvez porque as duas atuam no quadro administrativo da instituição e os (as) demais são professores (as) e estão centrados (as) na prática do cotidiano da sala de aula. Assim, Laura disse que esse assunto foi uma das pautas da 1ª reunião com os pais, mães e Fundação Renova em fevereiro de 2023. Amanda mencionou a presença das famílias nos

eventos institucionais realizados na escola no reassentamento, e a elaboração de oficinas com os alunos e professores em momentos de visitas.

Por fim, os resultados deste trabalho apontam que os sujeitos entrevistados sentem uma necessidade de movimentarem suas RS em torno da construção identitária com a escola reconstruída. Termos como “se apropriar”, “construir pertencimento”, “construir vínculos” foram narrados ao contarem sobre práticas educativas que tinham a finalidade de realizar eventos e atividades voltadas para reintegração no novo espaço. Os conceitos de “identidade socioterritorial” de Haesbaert (2011) e “território usado” de Santos (2007) sinalizam para a importância de elementos simbólicos e concretos nesse processo de construção identitária. Bonnemaïson e Cambrèzi (1996, p. 14) *apud* Haesbaert (2020, p. 73) afirma que “A força dessa carga simbólica é tamanha que o território é visto como ‘um construtor de identidade [...]’”. Dessa forma, entende-se o esforço das educadoras em promover o (re) enraizamento dos vínculos identitários com a nova escola de Bento Rodrigues.

Na Figura 39 mostrou-se os movimentos representacionais elaborados pelos sete entrevistados (as) nos tempos/espços da escola por meio das quatro categorias analíticas discutidas neste capítulo.

**Figura 39- RSM dos sujeitos entrevistados**



Fonte: elaborado pela autora (2023)

Os dados apresentados neste capítulo e sintetizados na Figura 39 revelam que Mara e Valentina ao se aproximarem do novo objeto ancoram, na maioria das vezes, na escola do antigo Bento Rodrigues; Beatriz se movimenta principalmente para ancorar na escola temporária; Amanda e Bruno focalizam a ancoragem no novo, na escola no reassentamento; e Laura e Ester interpassam pela trajetória da escola com movimentos representacionais ancorados em temporalidades e espacialidades da escola, contudo, diante da “pressão à inferência” com o novo objeto, realizam, sobretudo, seus movimentos representacionais objetivando nos desafios.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar esta pesquisa no processo de doutoramento foi uma oportunidade de dar continuidade ao estudo iniciado no mestrado (Hunzicker, 2019) na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FaE/UFMG. Ambas as pesquisas foram orientadas pela Professora Dra. Maria Isabel Antunes-Rocha e tiveram como tema as Representações Sociais em Movimento – RSM – de educadores (as) sobre a Escola Municipal Bento Rodrigues – EMBR – atingida pela lama de rejeitos de minério de ferro após o Rompimento da Barragem de Fundão – RBF – ocorrido em 5 de novembro de 2015, na Zona Rural de Mariana, Minas Gerais. Dessa forma, pude acompanhar os desdobramentos dos desafios vivenciados pelos sujeitos da escola em um recorte temporal-espacial desse fenômeno.

Este trabalho teve como objetivo geral compreender aspectos cognitivos, subjetivos e práticas de educadores (as) sobre a escola construída no reassentamento de Bento Rodrigues. Os objetivos específicos foram: identificar como os (as) educadores (as) estão passando pelo processo de “pressão à inferência”, diante de um contexto e escola não-familiar; analisar como estes profissionais da educação participaram dos processos de (re)construção e instalação da escola em um novo ordenamento socioterritorial no reassentamento; compreender como os professores estão movimentando suas Representações Sociais a partir dos processos de territorialização-desterritorialização-reterritorialização – T-D-R – da escola.

Os resultados da pesquisa anterior (Hunzicker, 2019), desenvolvida no período em que a escola se encontrava instalada temporariamente na parte central da cidade de Mariana, conduziram às hipóteses elaboradas para este estudo, identificadas e problematizadas na introdução desta tese. Essas hipóteses ressaltaram os sete desafios não-familiares vivenciados pelos (as) educadores (as) da EMBR após o RBF. A saber, a situação traumática do rompimento e do pós-rompimento no ambiente escolar, a mudança de localização da escola do território rural para o urbano e as alterações na estrutura jurídica e identitária, a convivência da comunidade escolar em um novo contexto, as (re) adaptações da escola em estruturas físicas diferentes, as alterações na rotina escolar, a escola estar em situação de provisoriedade e as condições do trabalho dos (as) educadores (as). Essas problematizações levaram à busca pelo entendimento relativo a se esses

desafios permanecem presentes no processo de reterritorialização da escola no Novo Bento Rodrigues e se há outros desafios.

O percurso metodológico deste estudo ocorreu mediante as seguintes etapas: no primeiro momento, realizou-se os estudos e o levantamento bibliográfico dos referenciais teóricos e epistemológicos; no segundo momento, procedeu-se aos trabalhos de campo (Minayo, 2009) para realizar a pesquisa observação, a coleta de dados e a realização das entrevistas narrativas com os sete educadores (as) participantes por meio dos pressupostos teóricos/metodológicos de Jovchelovitch e Bauer (2003); na terceira etapa, foi feito o levantamento de dados secundários, produções científicas, jornalísticas e documentais para análise da trajetória de T-D-R da escola; na quarta etapa, as entrevistas narrativas foram analisadas com os amparos teóricos das RSM (Ribeiro; Antunes-Rocha, 2018; Antunes-Rocha, 2018; 2022) e dos conceitos de “ancoragem e objetivação” e “não-familiar” (Moscovici, 2012), da tríade T-D-R (Haesbaert, 1997, 2011, 2020, 2021) e do conceito de Silêncio Pedagógico (Hunzicker; Antunes-Rocha, 2022; 2023). Na última etapa, organizou-se as entrevistas narrativas em quatro categorias analíticas, focalizando: I) na experiência da escola antes do RBF, II) nos processos de des-reterritorialização da escola vivenciados em Mariana, III) na desvinculação das experiências anteriores, enfatizando a escola no Novo Bento Rodrigues, IV) na escola no Novo Bento Rodrigues, mas que transitam nos tempos/espços da escola. Assim, buscou-se compreender os movimentos representacionais gestados em torno dos processos de ancoragem e objetivação sobre a escola em seus tempos/espços, dos quais os resultados serão apresentados mais adiante.

A fim de fazer a escuta dos (as) educadores (as) da EMBR sobre o processo de reterritorialização da escola construída no Novo Bento Rodrigues, utilizou-se o amparo teórico-metodológico das RSM, teoria que foi profícua para identificar e acompanhar como esses sujeitos estão lidando com os desafios no pós-rompimento. Assim, investigou-se os momentos que antecederam a mudança da escola, quando a instituição funcionava na estrutura temporária na sede de Mariana. Naquele momento os profissionais da escola realizavam ações voltadas para a reintegração no novo prédio, com a finalidade de se apropriarem do espaço e construírem vínculos da “identidade socioterritorial” (Haesbaert, 1997, 2011) com o “não-familiar” (Moscovici, 2012). Dentre as ações que foram acompanhadas nos trabalhos de campo, estão formaturas, mostras

culturais, aulas experimentais e aulas após a mudança da EMBR, que passou a funcionar no novo endereço em agosto de 2023.

À luz dos conceitos elaborados por Serge Moscovici (2003, 2012) na Teoria das Representações Sociais – TRS –, tais como, “pressão à inferência”, “não-familiar”, “ancoragem” e “objetivação” e discutidos por Denise Jodelet (2001) e por integrantes do Grupo de Estudos em Representações Sociais – GERES –, investigou-se o fenômeno do RBF e seus desdobramentos na prática educativa dos profissionais da EMBR.

O grupo GERES, alocado na linha Psicologia, Psicanálise e Educação na FaE/UFMG, sob a coordenação da Profa. Dra. Maria Isabel Antunes-Rocha, realiza, há mais de uma década, pesquisas na área da educação na perspectiva da Psicologia Social. Esses estudos possibilitaram a elaboração de uma vertente da TRS, as RSM, que vêm sendo desenvolvida teoricamente e metodologicamente para investigar como os sujeitos movimentam suas Representações Sociais em contextos que são tensionados a alterar suas formas de pensar, sentir e agir diante de um objeto não-familiar.

Os estudos do GERES acerca das RSM têm sido elaborados de forma interdisciplinar em contextos educativos com sujeitos de escolas do campo, de Escolas Famílias Agrícolas – EFAs –, de cursos de Licenciaturas em Educação do Campo, de educação em sistema prisional e de escolas atingidas por rompimentos de barragens de mineração, para citar alguns.

Nessa trajetória de estudos sobre as RSM no GERES, surge o Grupo de Estudos em Educação, Mineração e Meio Ambiente – GEMA – que vem produzindo projetos de pesquisa e extensão como o RBF com coordenação geral da Profa. Dra. Maria Isabel Antunes-Rocha. A pesquisadora deste trabalho é integrante desse grupo e tem participado de projetos, construções teóricas/conceituais e divulgação dos conhecimentos. Os resultados dos trabalhos do GEMA permitiram elaborar o conceito de Silêncio Pedagógico, cuja construção vem sendo feita a partir das discussões sobre a Mineração-Educação no contexto do rompimento da barragem de Fundão. Portanto, esta tese agrega conhecimento científico a um conjunto de produções desenvolvidas pelos dois grupos de estudos.

A tese foi estruturada na introdução com as problematizações mencionadas anteriormente, em quatro capítulos e nestas considerações finais. O arcabouço teórico apresentado no primeiro capítulo serviu de amparo epistemológico para desenvolver a tese. Assim, na primeira seção, aprofundou-se na TRS (Moscovici, 2003, 2010, 2012;

Jodelet, 2001) e nas RSM (Ribeiro; Antunes-Rocha, 2018; Antunes-Rocha, 2018, 2022); na segunda seção, apresentou-se a abordagem da T-D-R (Haesbaert, 1997, 2011, 2020, 2021) com amparo das discussões teóricas de Território no campo da Geografia; e, na terceira seção, tratou-se dos fatores articuladores do Silêncio Pedagógico (Hunzicker; Antunes-Rocha, 2022; 2023).

Os estudos e escrita do capítulo dois ajudou a entender as tessituras que envolvem o modelo econômico ligado à extração mineral. Sendo nesse cenário econômico que se insere nosso objeto de estudo, a EMBR.

Foi feita uma síntese de um levantamento bibliográfico sobre as práticas minerárias presentes no mundo, no Brasil, em Minas Gerais e em Mariana (Scliar, 2009; Araóz, 2020; Trocate, Coelho, 2020; Milanez, 2017; Coelho, 2017, 2018). Por meio desses referenciais teóricos, os benefícios e os danos socioambientais provocados pelas atividades minerárias foram discutidos, sobretudo as realizadas pelas empresas minerárias de larga escala. Registrou-se que as práticas minerárias vêm sendo realizadas ao longo da história da humanidade, e mais especificamente nos tempos modernos, com um *modus operandi* marcado por danos socioambientais que visam à obtenção de lucros para atender às demandas do mercado capitalista global. Sendo os rompimentos de barragens de rejeitos de mineração um dos provocadores dos danos socioambientais. Por isso, ampliou-se as discussões na segunda seção do capítulo para tratar do RBF, o maior desastre socioambiental provocado na área de mineração de ferro no Brasil (IBGE, 2015). Por ser uma tese alocada em um PPGE, buscou-se enfocar as discussões sobre algumas pesquisas e ações na área da Educação voltadas para os processos reparatórios e compensatórios desenvolvidos nos territórios atingidos pelo RBF.

No capítulo três, foram escritos e expostos dados bibliográficos, documentais, científicos, fotográficos, jornalísticos, para citar alguns, disponíveis em fontes de plataforma virtuais e em dados colhidos nos trabalhos de campo na EMBR. Essas informações permitiram construir a trajetória da EMBR, em uma escala de tempo-espço por meio dos processos de T-D-R, a qual amparou para analisar o contexto da escola.

Na primeira seção do terceiro capítulo, tratou-se do contexto em que se insere a EMBR. Nesse sentido, o processo de extração mineral no subdistrito Bento Rodrigues remonta de longa data, por mais de três séculos. Foi esta atividade econômica que originou o processo de territorialização do povoado no período do ciclo do ouro, posteriormente foi cenário da extração e beneficiamento de minério de ferro, utilizado

sobretudo, com destino à exportação de *commodities* das mineradoras Vale e Samarco. Essa prática minerária foi, portanto, motivadora da desterritorialização do subdistrito e escola com o RBF. Além disso, abordou-se a temática do reassentamento coletivo construído no terreno Lavoura, o distrito Novo Bento Rodrigues. A esse respeito, expôs-se a localização nas proximidades de áreas de barragens de rejeitos de mineração de ferro, de cavas de extração da mineradora Cedro, recentemente instalada no entorno do reassentamento e a presença de um sítio arqueológico de extração de ouro que aponta para indícios de que no passado houve outras formas de territorialização por meio da mineração naquele território. As práticas minerárias no entorno do reassentamento provocam a reflexão sobre novos desafios para a EMBR, em relação às possibilidades de inserir essa temática nas práticas escolares.

Na segunda seção, aprofundou-se nos dados da T-D-R da escola. Observando que o processo de territorialização da escola no subdistrito, antes do RBF, foi marcado pela luta pela escola de direito. Analisou-se o processo de municipalização da instituição e oferta de vagas para os anos finais do Ensino Fundamental em 1997/1998, o início do projeto de Educação em Tempo Integral em 2007, reformas da escola em distintos períodos, dentre outras conquistas. Identificou-se que a EMBR era para a comunidade um local de referência, por fazer parte do cotidiano da população desde a década de 1960 no antigo subdistrito Bento Rodrigues. Instituição que formou gerações de bendorodriguenses e que servia de espaço de festas e reuniões comunitárias antes do RBF. Porém, os dados indicaram que a territorialização da escola também foi marcada pelas atividades econômicas que aconteciam no seu entorno, especialmente da indústria minerária que, em distintos momentos, estabelecia parcerias para realizar projetos na EMBR, sobretudo, projetos para tratar da Educação Ambiental em uma perspectiva com pouca ou nem uma abordagem crítica dos danos socioambientais locais, que apontou para os indícios do Silêncio Pedagógico.

Na condição temporária em Mariana, a escola vivenciou os processos de desterritorialização por meio do funcionamento em dois endereços. No primeiro, dez dias após o RBF, a escola foi instalada na estrutura da Escola Municipal Dom Luciano junto à Escola Municipal Paracatu de Baixo, também soterrada pelo rompimento. Após quase dois anos, a EMBR passou a funcionar em uma estrutura residencial que foi alugada e adaptada para fins escolares. Diversos foram os desafios experienciados nesse cenário, como por exemplos, estabelecer novas relações sociais e casos de *bullying* sofridos pelos

(as) estudantes. Os sujeitos da escola tiveram que lidar com a ausência de arquivos documentais conforme narrou a entrevistada Laura: “quando as pessoas nos procuravam querendo algum documento, e a gente não tem! [...] Eu [...] lembro que a mãe tinha formado até tal série, mas a nossa lembrança não é documento comprobatório”, além das perdas de equipamentos e de outros elementos materiais e imateriais, como a perda identitária da escola como do campo. Nesse período, a escola se tornou um dos poucos lugares de encontro das crianças e jovens da comunidade, os quais passaram a residir em distintos bairros da sede da cidade e distritos do município de Mariana. Logo, tiveram que resistir para a escola não ser fechada, visto que havia outras instituições situadas nas proximidades de moradias temporárias das famílias.

Por fim, o terceiro capítulo mostrou que a reterritorialização da escola no Novo Bento Rodrigues é marcada por práticas educativas que visam à apropriação da escola reconstruída e do território do reassentamento, em ações conjuntas com a Fundação Renova para realização de eventos pedagógicos por meio de festas, formaturas e mostras culturais. Nesse cenário, dados de um dos trabalhos de campo foram explanados, evidenciando a continuidade de práticas que incorporam um modo de ensinar pautado no Silêncio Pedagógico e na naturalização da mineração predatória. Trata-se da mostra cultural realizada em novembro de 2023 na EMBR, próximo a data que completaram 8 anos do RBF, quando várias atividades pedagógicas foram apresentadas por meio de teatros, danças, jogos e exposições de trabalhos que ressaltaram na história de Mariana a idealização das práticas minerárias de ouro e ferro, sem problematizar nem a exploração dos corpos, nem do meio ambiente, nem de aspectos ligados ao RBF. A ausência da problematização sobre o rompimento chama a atenção por se tratar da atividade econômica que destruiu a escola e a comunidade. Pelo contrário, as apresentações remetiam alegria, como por exemplo uma dança com a música “Viva Mariana” que alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental estavam vestidos de mineradores (as) e desfilaram com estandartes que remetiam à mineração de ferro e mina de ouro.

Os dados empíricos produzidos e discutidos neste terceiro capítulo possibilitaram fazer uma interface com as entrevistas narrativas dos (as) educadores (as) examinadas no capítulo seguinte. Dessa forma, os resultados mostraram que a EMBR foi a primeira estrutura arquitetônica a ser finalizada no reassentamento. Assim, serviu como espaço para realização de missas para a comunidade uma vez por mês, para eventos escolares e funcionamento do escritório da Fundação Renova. Foi a primeira instituição a iniciar seu

funcionamento, quando passaram a ser realizadas aulas em agosto de 2023. Naquele momento, havia quatro famílias morando no distrito Novo Bento Rodrigues. Assim, a escola tem se constituído como um local de (re)encontro dos antigos vizinhos. Além disso, é uma instituição que materializa e simboliza a esperança pela retomada dos modos de vida.

Nessa perspectiva, as EN analisadas no quarto capítulo evidenciaram que a desterritorialização da EMBR foi carregada por tensionamentos diante do não-familiar, contudo, viu-se nas narrativas dos (as) entrevistados (as) que a reterritorialização também é desafiadora e pressiona à inferência diante do objeto que lhes é desconhecido e assustador (Moscovici, 2012).

Dessa forma, os (as) educadores (as) efetuam movimentos de luta e resistência pela escola de direito, em um contexto atravessado por tensões, expectativas, incertezas, medos e esperança. As narrativas explicitaram que essa luta não se restringe à garantia de um novo prédio escolar, mas à garantia de outros direitos, como por exemplo, o transporte escolar para aqueles alunos que eram moradores do antigo Bento e que não irão morar no reassentamento. Outra luta empreendida pelos profissionais da EMBR foi em relação à utilização da estrutura da escola reconstruída para realizar ações, como eventos pedagógicos da escola, os quais tinham como objetivo a apropriação do local para realizar uma construção da identidade socioterritorial, com a escola e o Novo Bento Rodrigues.

O sentimento de incerteza se mostrou presente nas EN de 100% dos (das) entrevistados (as). Percebeu-se nuances de incerteza sobre o objeto de estudo em cinco das circunstâncias: quanto à data da mudança definitiva da escola para o reassentamento, sobre a possibilidade dos estudantes não se adaptarem ao novo ordenamento socioterritorial, quanto à continuidade do transporte escolar para os alunos que não vão residir no reassentamento, acerca da possibilidade da redução do número de alunos e, consequentemente, incerteza sobre a continuidade do funcionamento da escola no futuro.

No momento das seis entrevistas com Valentina, Beatriz, Amanda, Laura, Mara e Ester, realizadas antes da mudança definitiva da EMBR para o reassentamento, o sentimento de incerteza foi demonstrado sobre quando seria concretizada tal mudança, visto que, em diversos momentos, circulavam informações divergentes acerca da data da mudança. Por vezes, algumas das educadoras deixaram escapar expressões que remetiam à dúvida se de fato a escola funcionaria no reassentamento, como disse Amanda sobre a incerteza dos alunos: “[...] ‘Será que a gente vai mesmo? Será que não?’ [...]”. Além disso,

mesmo que a escola tenha sido transferida no final do mês de julho de 2023 e iniciado seu funcionamento em agosto, a instabilidade continua porque não é fato concreto que a escola não será fechada no futuro.

As dúvidas acerca da escola no futuro foram relacionadas, sobretudo, quanto à incerteza da continuidade do transporte escolar; o tamanho da escola em relação ao número de alunos, a estrutura da escola foi construída com 50 cômodos distribuídos em quatro patamares; as condições financeiras e de pessoal para fazer a manutenção da estrutura no futuro; a ampliação da oferta escolar para matrículas no Ensino Médio. Outro ponto de incerteza regularmente mencionado pelos (as) entrevistados (as) é sobre os usos da estrutura para outros fins. Bruno narrou sobre a possibilidade de o prédio ser utilizado como um polo educacional ou faculdade. Laura citou sobre o questionamento dos pais se a escola será utilizada por alunos de outras localidades. Para Beatriz, a incerteza quanto à data da mudança da escola reverberou no Silêncio Pedagógico acerca do tema da escola em sua prática pedagógica. O sentimento de incerteza no contexto da escola no reassentamento mobilizou processos de “ancoragem e objetivação” (Moscovici, 2012).

Os aspectos subjetivos retratados nas EN relacionam-se não apenas às condições de tempo/espço da escola do futuro, mas às questões do presente e do passado. Como visto, nas literaturas apresentadas, a ancoragem está ligada à experiência anterior vivenciada no passado. À vista disso, lista-se aqui cinco elementos que podem estar dificultando a ancoragem para alguns dos sujeitos, em termos dos registros memorísticos do passado: 1) a estrutura física da escola no reassentamento é completamente diferente da que existia no antigo Bento Rodrigues, sendo considerada por alguns entrevistados como moderna; 2) o entorno socioespacial da escola no reassentamento difere do subdistrito, em aspectos arquitetônicos, paisagísticos, ecossistêmicos e, das pessoas que por ali circulam, pois, no momento das obras das residências no reassentamento, havia pessoas externas ao território, como exemplos, os trabalhadores de empreiteiras da construção civil e funcionários da Fundação Renova, acarretando em um cotidiano diferente do que existia no subdistrito; 3) há uma rotatividade dos alunos, os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental que estudavam na EMBR em 2015 não estudam mais, isso porque os estudantes do 6º ao 9º daquela época que não foram reprovados e nem evadiram estão cursando o Ensino Médio em outras escolas, e, muitos dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental não eram nascidos no ano do RBF ou eram bem mais novos, portanto, a maioria dos atuais alunos não tiveram experiência na escola do

passado; 4) muitos dos pais e mães têm atualmente outro tipo de relação com a escola ou com a práticas educativas do filho (a), isso porque esses pais e mães vivenciaram perdas das memórias do passado em função da desterritorialização experienciada por eles (as); 5) o quadro de profissionais da escola de 2015 não permanece o mesmo, dentre eles alguns do (as) educadores (as) entrevistados (as) não trabalhavam na escola do passado, e, alguns que atuavam na antiga escola não atuam na escola reconstruída. Portanto, como ancorar nessas raízes que não têm mais materialidade com o passado? Além disso, tanto a incerteza quanto ao presente e futuro como a ausência das memórias ou vivências do passado também apresentam uma relação com a objetivação. Para objetivar, o objeto precisa se tornar concreto, materializado. Essa ausência de materialização da EMBR se deu para alguns dos entrevistados, por exemplo, pela demora da mudança definitiva.

Ao examinar as EN à luz das RSM, buscou-se apreender como os sujeitos entrevistados mobilizam suas representações em termos cognitivos, afetivos e práticas sobre o novo objeto. Os resultados demonstraram que os (as) sete entrevistados (as) movimentam suas RS nos processos de ancoragem e objetivação por meio de tempos/espacos da escola em quatro categorias: 1ª) narrativas focalizadas na experiência da escola antes do RBF, 2ª) narrativas focalizadas nos processos de des-reterritorialização da escola vivenciados em Mariana, 3ª) narrativas focalizadas na desvinculação das experiências anteriores, enfatizando a escola no Novo Bento Rodrigues, 4ª) narrativas focalizadas na escola no Novo Bento Rodrigues, mas que transitam nos tempos/espacos da escola.

Na primeira categoria, Mara e Valentina, ao narrar sobre o objeto, movimentaram-se para ancorar no passado, nas experiências da escola antes do rompimento. Vale lembrar que na construção da trajetória na primeira seção do capítulo IV, percebeu-se que as duas professoras atuaram na antiga escola por anos. A fim de objetivar o contexto da escola reconstruída, Mara “lança âncoras” nas vivências do passado e retrata desafios quanto à distância que percorria para lecionar na escola no antigo Bento Rodrigues. Nesse sentido, ela representa o acesso para a escola no reassentamento como possibilidades para diminuir a distância. Outro exemplo visto em suas EN que remontam ao passado, diz respeito às suas práticas educativas voltadas para resgatar aspectos culturais do antigo Bento Rodrigues no projeto pedagógico “Bento: passado, presente e futuro”. Acerca das ações nesse projeto, notou-se um Silêncio Pedagógico sobre o presente e o futuro,

portanto, uma dificuldade para compreender o novo. Quando ela se aproxima da escola não-familiar, faz de forma idealizada.

Valentina, ao ancorar no velho, traz elementos dos modos de organização social do antigo Bento Rodrigues, as relações entre famílias e escola e até mesmo representações das memórias dos recursos naturais do território do subdistrito para objetivar suas práticas escolares no novo território. A incerteza se iria lecionar na escola no reassentamento, em função da sua aposentadoria, fez com que Valentina desestabilizasse suas RS e ancorasse na experiência anterior, bem como refletiu na dificuldade para objetivar o novo, pois nessa circunstância o objeto estava distante de se tornar real.

Beatriz posicionou seus movimentos representacionais na segunda categoria analítica. Os dados indicaram que as afetações do RBF nutrem na educadora o sentimento de indignação. Ao tentar objetivar no novo, ela ancora em RS da escola em condição temporária. Assim, ela compara as quadras esportivas das duas escolas, apontando para os desafios da quadra na escola em Mariana. Além disso, diz que a escola reconstruída se trata de um ambiente do futuro, por isso justifica que não trabalha esse tema em sua prática pedagógica. Dos (as) sete entrevistados (as), somente Beatriz não representou a escola de forma idealizada, isso demonstra que suas formas de pensar, sentir e agir são ancoradas na indignação.

Na terceira categoria, Amanda e Bruno focalizam suas narrativas em RSM voltadas para a objetivação na escola no reassentamento com poucos ou raros movimentos de ancoragem focalizados no passado. Isso porque a análise da trajetória mostrou que os dois educadores não atuaram na escola antes do RBF.

As EN de Amanda mostraram uma prática pedagógica empenhada em se aproximar do não-familiar, notou-se que a educadora faz movimentos representacionais para realizar as ações do projeto institucional “Bento: passo, presente e futuro” ancorados no tempo/espaço da escola no Novo Bento Rodrigues. Além disso, registrou-se narrativas em tom de decepção por não ter se apropriado do prédio reconstruído nas ações de reintegração para realização de aulas e eventos como planejados. Para a entrevistada, essas ações são relevantes para construir pertencimento com a nova escola. Dentro os desafios representados por Amanda, ela contou do acesso limitado apenas ao espaço da quadra da escola. Isso porque, naquele momento, a escola passava por uma reforma e os profissionais da EMBR eram impedidos de acessar os demais espaços.

Bruno retratou que o passado da escola é inexistente, para ele a focalização dos movimentos representacionais estava no presente, no novo objeto. Bruno difere das seis entrevistadas por experimentar a concretização da mudança definitiva da escola, pois a sua EN foi realizada em setembro de 2023. Nesse sentido, suas narrativas designaram movimentos de objetivação mais intensificados em transformar em familiar aquilo que lhe era estranho. Em distintos momentos, ele contou como os alunos e profissionais da escola estavam se apropriando da estrutura. No entanto, vivenciar a concretização da instalação da EMBR não foi suficiente para ele não representar o sentimento de incerteza. A incerteza foi evidenciada, sobretudo, quanto ao funcionamento da instituição no futuro. Isso porque, ao elaborar uma imagem sobre a escola, ele ancora em uma estrutura “muito grande” projetada para dar visibilidade ao processo reparatório. Assim, vê desafios sobre os usos do espaço e até sobre a continuidade da escola funcionando.

Na quarta categoria, Laura e Ester focalizam movimentos representacionais na escola não-familiar, mas não deixam de ancorar nas experiências anteriores, nas unidades escolares no subdistrito e na condição temporária em Mariana. Por exemplo, Laura problematiza a condição identitária da escola e dos alunos ao levantar a questão acerca da escola ser rural ou urbana.

Outros elementos foram demonstrados de forma contundente pela educadora, como por exemplo, a problematização que ela fez sobre “a demora para a resolução dos problemas causou tudo isso”, segundo Laura, “isso não pode trazer prejuízo para a escola.”. Além disso, ela ressalta em suas narrativas a falta de informações. Constatou-se que tanto Laura como os demais entrevistados apontaram que a busca por conhecimentos acerca do novo objeto estava limitada a uma fonte ou pessoa. Os materiais utilizados nas práticas educativas sobre a escola no reassentamento eram, na maioria das vezes, produzidos pela Fundação responsável pela construção da escola. Situação que para Laura reverbera em incertezas sobre diversos aspectos relacionados à EMBR. Para ilustrar, resgata-se aqui um trecho de sua narrativa na qual ela representa dúvidas sobre a continuidade da escola, “[...] aconteceu o rompimento da barragem, não houve essa desintegração dos alunos. Porque vai ter agora, na escola nova? [...] Aí agora vai acabar a escola, vai ficar só os meninos que moram lá?”. Dessa forma, ela se movimenta para ancorar e objetivar em uma escola incerta. Ademais, a trajetória escolar dessa educadora difere dos demais entrevistados, pois ela tem vínculos como estudante nessa instituição e atua como profissional no quadro de funcionária da escola por mais de 20 anos, apenas

no cargo de gestão está há 10 anos. Portanto, verificou-se um movimento de resistência para a escola não se desintegrar/fechar e também representações pautadas em contar os desafios experienciados em sua prática ao narrar o processo de reterritorialização da escola no reassentamento.

Assim como Laura, Ester traz em suas narrativas um panorama de RS na perspectiva dos desafios em torno da reterritorialização da escola reconstruída. Ela ressalta as constantes readaptações que a escola vem passando desde o rompimento. Quando se aproxima do objeto para torná-lo familiar realiza movimentos representacionais ancorados na escola do subdistrito a fim de retomar a normalidade do passado, antes do RBF.

Finaliza-se este trabalho com a certeza de que os desafios da EMBR não foram solucionados com a construção do prédio escolar no reassentamento. O longo tempo de espera pela reterritorialização da escola trouxe novos desafios, consequentemente, a reterritorialização permanece em curso, requer tempo para ser finalizada. Especialmente quanto aos aspectos subjetivos que envolve essa reparação.

Observou-se que algumas das educadoras movimentam-se para posicionar suas RS sobre a EMBR na instituição que existia no subdistrito, isso porque a (re)construção da escola não foi capaz de trazer o passado de volta, a antiga escola, mesmo que aparentemente a escola se mostre melhor quanto à infraestrutura. As Representações Sociais não foram cristalizadas diante dos desafios latentes nas práticas pedagógicas desses (as) profissionais. Para os (as) educadores (as), é necessário que haja um (re)enraizamento identitário no território escolar material e uma construção simbólica que emerge das questões subjetivas intrínsecas do território imaterial. Ao correlacionar a dimensão identitária na dinâmica da construção dos movimentos representacionais, Antunes-Rocha (2022, p. 118) afirma: “as posições assumidas pelos sujeitos, em suas movimentações, têm uma relação direta com a identidade.”.

Por fim, os danos revelam que as formas de apropriação de conhecimentos, práticas e sentimentos acerca do “não-familiar” movimentam as RS dos (das) educadores (as). Trata-se de um fenômeno cujo desfecho está em processo, pois as reverberações do rompimento da barragem de Fundão estão em curso na escola. O ambiente escolar tornou-se para esses profissionais um local permeado por tensionamentos onde o estranho se tornou contínuo. Diante disso, o tema ora apresentado consiste em um campo aberto para a continuidade das investigações em pesquisas futuras.

## REFERÊNCIAS

A SIRENE, jornal. Belezas de Bento. *Para não esquecer*. Ed. n. 1, mar. 2016. Disponível em: <https://issuu.com/jornalasirene/docs/asirene2sm> Acesso em 6 Fev. 2023.

A SIRENE, jornal. Gualaxo do Norte Memória. *Para não esquecer*. Ed. 16, ano 2, julho 2017. Disponível em: [https://issuu.com/jornalasirene/docs/a\\_sirene\\_ed\\_16\\_julho\\_issuu](https://issuu.com/jornalasirene/docs/a_sirene_ed_16_julho_issuu) Acesso em 10 out. 2023.

A SIRENE, Jornal. Site: Por CONCEIÇÃO, Maria do C. S. da; VALVERDE, Joice. *Como será a escola nova?* 2021. Disponível em: <https://jornalasirene.com.br/educacao/2021/05/23/como-sera-a-escola-nova> Acesso em 22 out. 2022.

ABDALLA, Maria de F. B. *Relações de incerteza e exclusão: é possível pensar em estratégias para a educação em tempos de pandemia?* Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-10, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15972/209209214306> Acesso em 24 ago. 2023.

ALIER, Joan M. *O ecologismo dos pobres: conflitos ambientais e linguagens de valorização*. 2ª ed., São Paulo: Contexto, 2012. 379p.

ALMEIDA, Grazielle M. de. *Fundações empresariais e escola pública: uma análise sobre as implicações de uma formação continuada proposta pela Fundação Vale, para o trabalho docente*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação (FaE), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2016.

ALMEIDA, Eliene G. dos S. Vídeo: Professores - Escola de Bento Rodrigues. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iWfQpynf5Z0> Acesso 20 fev. 2023

ALMG. Assembleia Legislativa de Minas Gerais. *Comunidade de Ouro Preto relata descaso da Vale com educação*. 2022. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/comunicacao/noticias/arquivos/Comunidade-de-Ouro-Preto-relata-descaso-da-Vale-com-educacao/> Acesso 15 fev 2023

ALVES, Thiago. O Rompimento de Fundão na visão do Movimento de Atingidos por Barragens. In. PINHEIRO, Tarcísio M. M.; et al. (org.). *Mar de lama da Samarco na bacia do rio Doce: em busca de respostas*. Belo Horizonte: Instituto Guaicuy, 2019.

ALVES, Murilo da S.; et al. Comunidades atingidas e territórios afetados pela mineração: realidades e resistências. In. ALVES, Murilo da S.; et al. (Orgs.). *Mineração: realidades e resistências*. Ed. Expressão Popular, 2020.

AMORIM, Ana J.; ANÁLIO, Tatiane. Portal da Transparência de Mariana não é claro sobre uso dos recursos da CFEM. In. LAMPIÃO, *Jornal-laboratório da UFOP*, 2022. Disponível em: <https://lampiaodigitalufop.wixsite.com/lampiaoufop/post/portal-da->

[transpar%C3%Aancia-de-mariana-n%C3%A3o-%C3%A9-claro-sobre-uso-dos-recursos-da-cfem](#) Acesso em 26 fev. 2024.

ANTUNES-ROCHA, Maria I. *Da cor de terra: representações sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra*. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

ANTUNES-ROCHA; Maria. I. O Campo e seus sujeitos: desafios para os livros didáticos na Educação do Campo. In: CARVALHO, G. T.; MARTINS, Maria de F. A. (orgs.) *Livro didático e Educação do Campo*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG. 2014. 252p.

ANTUNES-ROCHA, Maria I. Representações sociais em movimento: desafios e possibilidades na elaboração de um conceito. In: RIBEIRO, L. P.; ANTUNES-ROCHA, Maria I. (org.). *Representações sociais em movimento: pesquisas em contextos educativos geradores de mudança*. Curitiba: Appris, 2018.

ANTUNES-ROCHA, Maria I. *Aprender e ensinar na luta pela Educação do Campo: caminhos da indignação e da esperança*. Curitiba, Appris, 2022, 138p.

ANTUNES-ROCHA, Maria I. Representações Sociais em Movimento: pesquisas com professores no contexto do rompimento da Barragem de Fundão – Mariana, Minas Gerais. *XII Jornada Internacional sobre Representações Sociais (JIRS)* e X Conferência Brasileira sobre Representações Sociais (CBRS). Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2023a.

ANTUNES-ROCHA, Maria I. *Silêncio Pedagógico: denúncias e anúncios*. Colóquio: Mineração-Educação: 8 anos do Rompimento da Barragem de Fundão. Canal do YouTube do Grupo de Estudos em Educação, Mineração e Meio Ambiente (GEMA), 2023b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QuvCAFQpTtA&t=389s> Acesso em 2 dez. 2023.

ANTUNES-ROCHA, Maria I.; ALVES, Leila de C. F.; HUNZICKER, Adriane C. de M. Desafios e possibilidades da formação de professores para atuar em escolas do campo. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 18, n. 00, p. e023123, 2023. DOI: 10.21723/riaee.v18i00.18776. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/18776>. Acesso em: 10 jan. 2024.

ANTUNES-ROCHA, Maria I.; HUNZICKER, Adriane C. de M.; FANTINEL, Lúcia M. *O rompimento da Barragem B1 da Mina Córrego do Feijão e os desafios para a educação*. *Ciência e Cultura*, v. 72, n. 2, p. 17-21, abril/junho 2020. Disponível em: [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252020000200007&lng=pt&nrm=iso](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252020000200007&lng=pt&nrm=iso) Acesso em 17 set. 2023.

ANTUNES-ROCHA, M. I., et al. *Impactos do rompimento da barragem do Fundão na identidade das escolas do campo: um estudo na perspectiva das representações sociais*. Relatório Final da pesquisa apresentado à Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de Minas Gerais. Edital 04/2016 – Tecnologias para a recuperação da Bacia do Rio Doce – Linha Tecnologias Sociais. Belo Horizonte: UFMG, 2020. No prelo.

ANTUNES-ROCHA, Maria I., *et al.* *Educação em tempos de pandemia: construindo caminhos para a escolarização básica na região da Bacia do Rio Doce – MG*. Relatório final do projeto de extensão apresentado à Pró-Reitoria de Extensão (Proex) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e ao Programa Participa da UFMG – Mariana– Rio Doce. Processo nº 23072.235093/2020-03. Belo Horizonte: UFMG, 2021a. No prelo.

ANTUNES-ROCHA, Maria I., *et al.* Rompimento da Barragem do Fundão: repercussões sobre a comunidade escolar de Bento Rodrigues e Paracatu de Baixo. In: VICENTE, Natália M. de F.; SPERBER, Carlos F.; CARBONE, Marco (org.). *Dia D do Rio Doce: um olhar científico sobre o maior desastre socioambiental do Brasil*. Lavras: Editora UFLA, 2021b. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/48007> Acesso em 10 jan. 2023.

ANTUNES-ROCHA, Maria I.; *et al.* Relatório de projeto de pesquisa etapa 2 e final: *Possibilidades e limites da educação escolar no processo de reconstrução das áreas campesinas atingidas pelo Rompimento da Barragem de Fundão*, apresentado à FAPEMIG. Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Ouro Preto, 2023.

ANTUNES-ROCHA, Maria I.; RIBEIRO, Luiz P. AMORIM-SILVA, Karol de O. Representações Sociais em Movimento: construindo uma categoria analítica com base em pesquisas sobre formação e prática de educadores. In. NASCIMENTO, Adriano; GIANORDOLI-NASCIMENTO, Ingrid.; ANTUNES-ROCHA, Maria I. (Orgs.) *Representações Sociais: campos, vertentes e fronteiras*. Belo Horizonte, ed. UFMG, 2021.

ANTUNES-ROCHA, Maria I.; HUNZICKER, Adriane C. de M. Mineração, Rompimento e Revitalização: desafios para a educação pública na Bacia do Rio Doce. Audiência pública na Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG), *Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia sobre Mineração-Educação*, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pNb7jkWWPok> , 46m:41seg. – 1h:14min. Acesso 13 jan. 2024.

ANTUNES-ROCHA, Maria I.; HUNZICKER, Adriane C. de M. As Representações Sociais em Movimento dos Atingidos pelo Rompimento da Barragem de Fundão sobre a Escola. *Revista Educação E Cultura Contemporânea*, V. 20. Rio de Janeiro. Seção: Teoria das Representações Sociais no Brasil, 2023. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/11153> Acesso em 16 mar. 2024.

ANTUNES-ROCHA, Maria I.; HUNZICKER, Adriane C. de M.; SANTOS, Marcelo L. “Educação em tempos de pandemia: construindo caminhos para a escolarização básica na região da Bacia do Rio Doce (MG)”. In. MAYORGA (Orgs.). E-book “*Experiências que transformam: interações universidade-sociedade para enfrentamento do desastre e da pandemia da covid-19 na Bacia do Rio Doce*”. 2022a. No Prelo.

ANTUNES-ROCHA, Maria I.; HUNZICKER, Adriane C. de M.; SANTOS, Marcelo L. *Mineração, Rompimento e Revitalização: desafios para a educação pública na Bacia*

do Rio Doce. Palestra no seminário geral do PROMESTRE na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2022b.

ANTUNES-ROCHA; Maria I; MARTINS, Maria de F. A.; MARTINS, Aracy A. (Orgs.). *Territórios Educativos na Educação do Campo: Escola, Comunidade, e Movimentos Sociais*. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, Coleção Caminhos da Educação do campo. 2012.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; SANTOS, Marcelo L. *Desafios e possibilidades da educação escolar no processo de reconstrução das áreas campesinas atingidas pelo Rompimento da Barragem de Fundão*. Belo Horizonte, ed. Utopika editorial, 2024. No prelo.

ARÁOZ, Horacio M. *Mineração, genealogia do desastre*. O extrativismo na América como origem da Modernidade. São Paulo: edi. Elefante, 2020. 324p.

ARAÚJO, Alexandre F. de. *As representações sociais do uso de tecnologias por educadores de escolas de Pedagogia da Alternância do Brasil e Argentina*. Tese (Doutorado em Educação). Programa Latino Americano: Política Pública e Formação Docente. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2020.

BARCELLOS, Thiago. Foto da manifestação pelo “volta Samarco” em Mariana, 2015. In. *Jornal da UNICAMP*, 2018. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2018/07/30/diferentes-olhares> Acesso em 10 agos. 2023.

BENFICA, Welessandra A. *A escrita de educando(as) em formação para atuação nas escolas do campo na perspectiva das representações sociais*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

BENFICA, Welessandra A. A escrita de educandos(as) na licenciatura em Educação do Campo na perspectiva das Representações Sociais. In. RIBEIRO, L. P.; ANTUNES-ROCHA, M. I. (org.). *Representações sociais em movimento: pesquisas em contextos educativos geradores de mudança*. Curitiba: Appris, 2018.

BEREZUSCKY, Marina dos S. e C. *O "Silêncio Pedagógico" no contexto minerário em Morro do Pilar-MG: narrativas de professoras (es) da Escola Estadual Intendente Câmara sobre o projeto de campo e sociedade*. Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO/FaE/UFMG), 2023.

BERTOLLO, Kathiúça. *Mineração e superexploração da força de trabalho: análise a partir da realidade de Mariana-MG*. Tese (doutorado) em Serviço social. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.

BONARDI, Christine. *Représentations sociales et mémoire : de la dynamique aux structures premières*. Ed. Connexions, n 80, 2003. P. 43-57. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/CNX\\_080\\_0043.pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/CNX_080_0043.pdf) Acesso em 25 agos. 2023.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto no 7.352, de 4 de novembro de 2010*. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 5 nov. 2010.

BRASIL, ANM - Agência Nacional de Mineração, S/D. Disponível em: <https://antigo.mme.gov.br/web/guest/secretarias/geologia-mineracao-e-transformacao-mineral/entidades-vinculadas/dnpm> acesso em 26 nov. 2023.

BRASIL, ANM. Agência Nacional de Mineração. Relatório: *Report trimestral descaracterização de barragens a montante*. 2022. 25p. Disponível em: <https://www.gov.br/anm/pt-br/assuntos/barragens/boletim-de-barragens-de-mineracao/arquivos/report-trimestral-fevereiro-2023.pdf> Acesso em 14 set. 2023.

BRASIL, CÓDIGO DE MINAS, [DECRETO-LEI Nº 227, DE 28 DE FEVEREIRO DE 1967](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-lei/del0227.htm). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-lei/del0227.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-lei/del0227.htm) Acesso em 26 nov. 2023.

BRASIL, Estatuto da Criança e do Adolescente, *Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990*. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/eca-2023.pdf> Acesso em 17 jul. 2023.

BRASIL, MPF, Ministério Público Federal. Procuradoria da República nos Estados de Minas Gerais e Espírito Santo – *Força Tarefa Rio Doce*. Autos nº 60017-58.2015.4.01.3800 e 69758.61-2015.4.01.3400. 2016. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/mg/sala-de-imprensa/docs/acp-samarco>. Acesso em: 11 nov. 2023.

BRESSANE, Caco. *Em terra de índio, a mineração bate à porta*. In. BRASIL DE FATO, 2016. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2016/06/21/em-terra-de-indio-a-mineracao-bate-a-porta/> Acesso em 24 nov. 2023.

CAMPOS, Regina H. de F. Impacto da Teoria das Representações Sociais na Psicologia Social brasileira. In. In. NASCIMENTO, Adriano; GIANORDOLI-NASCIMENTO, Ingrid.; ANTUNES-ROCHA, Maria I. (Orgs.) *Representações Sociais: campos, vertentes e fronteiras*. Belo Horizonte, ed. UFMG, 2021.

CÁRITAS. RELATÓRIO TÉCNICO MARIANA/MG. *Atraso na reparação do direito à moradia*. 2021. Disponível em: <http://mg.caritas.org.br/storage/arquivo-de-biblioteca/March2022/7wPU7OZp392miwPJd536.pdf> Acesso em 22 fev. 2023.

CÁRITAS. *Entenda o que é a repactuação do processo de reparação do caso de Mariana*. 2024. Disponível em: <https://mg.caritas.org.br/noticias/entenda-o-que-e-a-repactuacao-do-processo-de-reparacao-do-caso-de-mariana> Acesso em 29 jan. 2024.

CARNEIRO, Karine G.; SOUZA, Tatiana R. de. A resistência no campo de luta acadêmico: ciência para quem? Para quê? In. ALVES, Murilo da S., et al. (orgs.). *Mineração: Realidades e resistências*. 1ª ed. São Paulo: Editora Expressão popular, 2020.

CARNEIRO, Karine G. *Por um novo modelo de mineração o que a universidade tem a dizer?* In. 5º Encontro Regional por um Novo Modelo de Mineração - 5ª Jornada Universitária de Debate na Mineração. Organização da Frente Mineira de Luta dos Atingidos e Atingidas pela Mineração (FLAMa). Evento realizado em 6/11/2023 no Instituto de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal de Ouro Preto, 2023.

CARVALHO, Cristiene A. de S. *Práticas artísticas dos estudantes do curso de licenciatura em Educação do Campo: um estudo na perspectiva das representações sociais*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

CARVALHO, Cristiene A. de S. *Representações Sociais das Práticas artísticas na atuação de professores do Campo*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2017.

CASTRIOTA, Leonardo Barci et al. *Dossiê de tombamento Bento Rodrigues*. Mapa território Mariana: destaque para Bento Rodrigues. Trabalho tombamento de Bento UFMG. 2019, 330 p. Disponível em: <<http://patrimoniocultural.blog.br/wp-content/uploads/2019/06/DOSSIE-BENTO-ICOMOS-2019.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

CASTRO, Mariana. *Mais de um ano após rompimento de barragem no Maranhão, famílias seguem em condições precárias*. In. Jornal Brasil de Fato, 2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/05/18/mais-de-um-ano-apos-rompimento-de-barragem-no-maranhao-familias-seguem-em-condicoes-precarias> Acesso em 26 fev. 2024.

CAVEDON, Neusa R. *As representações sociais circulantes no período de margem do ritual de passagem: o caso dos peritos criminais em estágio probatório*. 2014. RAM, Rev. Adm. Mackenzie, 15 (2), São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ram/a/Nk498NKGn7BznwHxwFmWHHq/?lang=pt> Acesso em 11 out. 2023.

CEDRO MINERAÇÃO. *Atividade minerária em mariana*, 2023. Disponível em: [https://vemsercedro.gupy.io/jobs/5439349?jobboardsource=gupy\\_public\\_page](https://vemsercedro.gupy.io/jobs/5439349?jobboardsource=gupy_public_page) Acesso em 7 de out. 2023.

CEDRO Mineração. S/D. Disponível em: <https://www.cedromineracao.com.br/> Acesso de 7 nov. 2023

CODEMGE - Companhia de Desenvolvimento de Minas Gerais. Recursos minerais de Minas Gerais. *Distribuição de jazidas e minas*. Belo Horizonte: CODEMGE, 2018. Disponível em: <http://recursomineralmg.codemge.com.br/distribuicao-de-jazidas-e-minas/> Acesso em 3 nov. 2023.

COELHO, Marco A. T. *Rio Doce: a espantosa evolução de um vale*. Autêntica Editora, 2011. 207 p.

COELHO, Tádzio P. *Minério-dependência e alternativas em economias locais*. Versos-Textos para Discussão PoEMAS, v. 1, n. 3, 2017. Disponível em:

<[https://www.researchgate.net/publication/318926395\\_Minerio-dependencia\\_e\\_alternativas\\_em\\_economias\\_locais](https://www.researchgate.net/publication/318926395_Minerio-dependencia_e_alternativas_em_economias_locais)> Acesso em 10 jan. 2023.

COELHO, Tádzio, P. *Minério-dependência em Brumadinho e Mariana*. 2018. 16p. Disponível em: <https://www.ufjf.br/poemas/files/2019/04/Coelho-2019-Minero-depend%C3%Aancia.pdf> Acesso em 10 jan. 2023.

COELHO, Tádzio, P. Palestra “*Minero-Dependência e a CFEM*”. In. 5º Encontro Regional por um Novo Modelo de Mineração - 5ª Jornada Universitária de Debate na Mineração. Organização da Frente Mineira de Luta dos Atingidos e Atingidas pela Mineração (FLAMa). Evento realizado em 6/11/2023 no Instituto de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal de Ouro Preto, 2023.

COELHO, Tádzio, P.; *et al.* Mineração e o perfil socioeconômico nos municípios brasileiros mais minerados. In. *Atlas do Problema Mineral Brasileiro*. Comitê Nacional em Defesa dos Territórios Frente à Mineração, Observatório dos Conflitos da Mineração no Brasil, 2023.

COSTA, Edivane T. *Por um novo modelo de mineração: o que a universidade tem a dizer?* 5º Encontro Regional Por um novo modelo de Mineração - 5ª Jornada de Debate na Mineração.”, evento organizado pela Frente Mineira de Luta dos Atingidos e Atingidas pela Mineração (FLAMa), novembro de 2023.

COSTA; Alfredo; KNOP; Rebeka G.; FELIPPE, Miguel F. A produção acadêmica acerca dos desastres tecnológicos da mineração em Mariana e Brumadinho (Minas Gerais). *Confins: Revue franco-brésilienne de géographie*, N. 52, 2021. Disponível em: <http://journals.openedition.org/confins/41045> Acesso em 10 agost. 2022.

D’ANDREA; Pedro; WANDERLEY, Luiz, J. Para entender a mineração no Brasil: evolução, distribuição espacial e o poder das corporações. In. WANDERLEY, Luiz, J.; MANSUR, Maíra; CARDOSO, Phillipe C. *Atlas do Problema Mineral Brasileiro*. Comitê Nacional em Defesa dos Territórios Frente à Mineração, Observatório dos Conflitos da Mineração no Brasil, 2023.

DARDANHAN, Guilherme. *Foto escola de Bento Rodrigues*. 2016. Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG), 2016. Disponível em: [https://www.almg.gov.br/sala\\_imprensa/fotos/index.html?idAlb=10101&albPos=50](https://www.almg.gov.br/sala_imprensa/fotos/index.html?idAlb=10101&albPos=50) Acesso em: 5 abr. 2022.

DÁVILA, Eduardo A. *Como se organizam as representações sociais?* Mesa: Contexto e formação das representações sociais sob a coordenação de SOUZA, Clarilza P. de. XII Jornada Internacional sobre Representações Sociais (JIRS) e X Conferência Brasileira sobre Representações Sociais (CBRS). Realizadas em 18 de abril de 2023, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro.

DINIZ-MENEZES, Luciane S. *Representações sociais sobre a educação do campo construídas por educandos do curso de licenciatura em educação do campo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

ECOLÓGICO, Revista. O recado de Vescovi. Diretor-presidente da Samarco e do Conselho do Ibram aponta a construção de confiança para mudar a reputação do setor perante opinião pública. In. *Revista Ecológico. O Brasil indígena*. Edição do ano 5, nº 62, 18 outubro de 2013.

ECOLÓGICO, Revista. *Enquanto houver água, há esperança!* Edição do ano 7, nº 79, edição comemorativa ao “Dia Mundial da Água”, março de 2015a.

ECOLÓGICO, Revista. Chico Vive. *A sustentável mensagem de amor do médium considerado o maior brasileiro de todos os tempos*. Edição do ano 7, nº 80, maio de 2015b.

ECOLÓGICO, Revista. *Em Memória dos leões*. O assassinato do animal símbolo de Zimbábue. Edição do ano 7, nº 83, agosto de 2015c.

ESCOLA DE BENTO. *Vídeo Painel Dos Pets – 8º ano - Escola de Bento Rodrigues*. Disponível em: <https://youtu.be/AWpOrDSJRJO> Acesso em 22 jan. 2022.

ESCOLA DE BENTO, Site. Disponível em: <https://www.escoladebento.com.br> Acesso em 2 dez. 2022.

ESCOLA MUNICIPAL BENTO RODRIGUES. *Fotos no Facebook da EMBR*. Disponível em: <https://www.facebook.com/embentorodrigues/> Acesso em 20 fev. 2023.

ESPINOLA, Haruf S.; NODARI, Eunice S.; SANTOS, Mauro A. dos. Rio Doce: riscos e incertezas a partir do desastre de Mariana. Dossiê: Rios e Sociedades, *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 39, N. 81, Mai-Agos, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/WVJHkHCGb8HXBRrPX9hjYCv/?lang=pt> Acesso em 10 nov. 2023.

ESTADO DE MINAS. *Tragédia de Mariana: demora na reconstrução de comunidades gera protesto*. 2021. Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2021/02/27/interna\\_gerais,1241638/tragedia-de-mariana-demora-na-reconstrucao-de-comunidades-gera-protesto.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2021/02/27/interna_gerais,1241638/tragedia-de-mariana-demora-na-reconstrucao-de-comunidades-gera-protesto.shtml)

FACURY, Daniel M. *et al.* Panorama das publicações científicas sobre o rompimento da Barragem de Fundão (Mariana-MG): subsídios às investigações sobre o maior desastre ambiental do país. In *Caderno de Geografia*. V. 29, n. 57, 2019. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/geografia/article/view/19970/14479> Acesso em 12 set. 2023.

FERNANDES, Bernardo M. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In. MOLINA, Mônica C. (Org.). *Educação do Campo e Pesquisa. Questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERNANDES, Bernardo M. Sobre a tipologia dos territórios. In: SAQUET, M. A; SPÓSITO, E. S. *Territórios e territorialidade: teorias, processos e conflitos*. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 197-216.

FERNANDES, Bernardo M. Territórios da Educação do Campo. In. ANTUNES-ROCHA; Maria I; MARTINS, Maria de F. A.; MARTINS, Aracy A. (Orgs.). *Territórios Educativos na Educação do Campo: Escola, Comunidade, e Movimentos Sociais*. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, Coleção Caminhos da Educação do campo. 2012.

FERNANDES, Bernardo M. *Escola do campo, Territórios do Território*. Conferência virtual do I Curso de Formação de Educadores, Professores em Educação Ambiental e Educação do Campo. 2020. Disponível em:  
<<https://www.youtube.com/watch?v=Ap87guOQja8&t=1534s>> Acesso em 17 set. 2020.

FERREIRA, Aurélio. B. de H. *Mini Aurélio*: O dicionário da língua portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FIGUEIREDO, Allana T. D.; MACHADO, Laêda B. “*Que mulher é essa?*”: representações sociais do ser mulher construídas por crianças. Base de dados da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 2019. Disponível em:  
<https://www.ufpe.br/documents/39399/2403144/FIGUEIREDO%3B+MACHADO+-+2019.1.pdf/bcc4911f-4d1a-406f-a63d-34f4a6fdc5fd> Acesso em 17 nov. 2023.

FILGUEIRAS, Paulo. Fotografia representando a escola de Bento Rodrigues. In. *Estado de Minas*. Alunos de ex-escola de Bento Rodrigues encenam peça para homenagear povoado. 2016. Disponível em:  
[https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2016/11/06/interna\\_gerais,821363/historias-surgidas-da-lama.shtml#ancora\\_galeria1](https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2016/11/06/interna_gerais,821363/historias-surgidas-da-lama.shtml#ancora_galeria1) Acesso em 12 jan. 2023.

FOLHA MARIANENSE, Jornal. Prefeitura investe no ensino gratuito e de qualidade. Ano X, 15 a 30 set. 2007. In. *Escola Municipal Bento Rodrigues. Fotos Facebook*. Disponível em: <https://www.facebook.com/embentorodrigues/> Acesso em 20 fev. 2023.

FRANCO, Daniele. Renova paralisa obras do novo Bento Rodrigues após pandemia de coronavírus. *Jornal O Tempo*, 2020. Disponível em:  
<<https://www.otempo.com.br/cidades/renova-paralisa-obras-do-novo-bento-rodrigues-apos-pandemia-de-coronavirus-1.2315637>> Acesso em 6 de out. 2022.

FREITAS, Hélen; ROSSI, Marina; NICOLAU, Hugo. Você está na rota da lama? Veja locais que seriam soterrados por rompimento de barragens. *Repórter Brasil*. 2023. Disponível em: <https://reporterbrasil.org.br/2023/04/voce-esta-na-rota-da-lama-veja-locais-que-seriam-soterrados-por-rompimento-de-barragens/> Acesso em 2 nov. 2023.

FREITAS, Marta de. *Mesa “Lutas e desafios em tempos de pandemia: Saúde do Trabalhador e o contexto laboral na mineração.”*. Evento: 3º encontro Regional Por um novo modelo de mineração. Jornada Universitária de debates na mineração. Evento virtual organizado pela FLAMa-MG, em novembro de 2021. Disponível em:  
<<https://www.youtube.com/watch?v=lwLaCzUnzc4>> Acesso 12 fev. 2023.

FREITAS, Carlos M. de; SILVA, Mariano A. da; MENEZES, Fernanda C. de. O desastre na barragem de mineração da Samarco - fratura exposta dos limites do Brasil na redução de risco de desastres. *Revista Ciência e Cultura*. vol.68 no.3, São Paulo

Jul./Set. 2016, p. 25-30. Disponível em:  
[http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252016000300010](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252016000300010) Acesso em 10 mar. 2023.

FUINI, Lucas L. O território em Rogério Haesbaert: concepções e conotações. *Revista Geografia, Ensino & Pesquisa*, v. 21, n.1, 2017.

FUNDAÇÃO RENOVA. *Cartilha: Reconstrução de Bento Rodrigues: projeto urbanístico*. S/D(a). Disponível em: [https://www.fundacaorenova.org/wp-content/uploads/2017/04/complemento-4\\_projeto-urbanistico-de-bento-rodrigues.pdf](https://www.fundacaorenova.org/wp-content/uploads/2017/04/complemento-4_projeto-urbanistico-de-bento-rodrigues.pdf) Acesso em 9 mar. 2023.

FUNDAÇÃO RENOVA. *Cartilha: Vamos colorir a Escola Municipal de Bento Rodrigues*. S/D(b). 9f.

FUNDAÇÃO RENOVA. *Relatórios Anuais de Atividades da Fundação Renova*. (2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021). Disponível em:  
<https://www.fundacaorenova.org/relatorios-anuais/> Acesso em 27 dez. 2021.

FUNDAÇÃO RENOVA. *Informe de Bento Rodrigues*. Boletim, ed. Jan. 2023a. Disponível em: [https://www.fundacaorenova.org/wp-content/uploads/2023/02/e47\\_informe-de-bento-rodrigues.pdf](https://www.fundacaorenova.org/wp-content/uploads/2023/02/e47_informe-de-bento-rodrigues.pdf) Acesso em 16 fev. 2023.

FUNDAÇÃO RENOVA. Site da Fundação Renova, aba *Reassentamento de Bento Rodrigues*. 2023b. Disponível em:  
<https://www.fundacaorenova.org/reassentamentos/bento-rodrigues/> Acesso de 8 mar. 2023.

FUNDAÇÃO RENOVA. *Mais de 100 casas prontas em Bento Rodrigues*. 2023c. Disponível em: <https://fb.watch/jaMdC3DIImW/?mibextid=q5o4bk> Acesso em 9 mar. 2023.

FUNDAÇÃO RENOVA. Site da Fundação Renova, aba *Reassentamento de Bento Rodrigues*. 2023d.

FUNDAÇÃO RENOVA. *Alunos de Bento Rodrigues iniciam as aulas na escola do novo distrito de Mariana*, 2023e. Disponível em:  
[https://www.fundacaorenova.org/release/alunos-de-bento-rodrigues-iniciam-as-aulas-na-escola-do-novo-distrito-de-mariana/#:~:text=Come%C3%A7aram%20nesta%20segunda%2Dfeira%20\(31,Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20e%20Ensino%20Fundamental](https://www.fundacaorenova.org/release/alunos-de-bento-rodrigues-iniciam-as-aulas-na-escola-do-novo-distrito-de-mariana/#:~:text=Come%C3%A7aram%20nesta%20segunda%2Dfeira%20(31,Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20e%20Ensino%20Fundamental). Acesso em set. 2023.

G1, Portal. *Imagens mostram antes e depois de área das barragens em Mariana*. 2015. Disponível em: <https://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/2015/11/imagens-mostram-antes-e-depois-de-area-das-barragens-em-mariana.html> Acesso em 28 fev. 2023.

GALVÃO, Vinícius A. *Promotor Ministério Público de Minas Gerais*. Segurança barragem CSN em Congonhas. Processo nº 0020966-28.2019.8.13.0180, 2019.

Disponível em:

<https://www.mpmg.mp.br/data/files/61/D1/C8/BC/2D44A7109CEB34A7760849A8/Congonhas%20-%20Petição%20-%20bloqueio%2020milhes%20CSN.pdf> Acesso em 3 nov. 2023

GATTI, Bernardete A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 34, n. 100, 2020.

GIFFONI, Raquel; COELHO, Tádzio; MAIA, Maiana. A mineração vem aí... e agora? Um guia prático em defesa dos territórios. Série: Mineração: para quê? Para quem? *Caderno 1. FASE – Solidariedade e Educação POEMAS – Política, Economia, Mineração, Ambiente e Sociedade*, 2019. Disponível em:

<https://www.campanhacerrado.org.br/images/biblioteca/A%20minerac%C3%A7%C3%A3o%20vem%20a%C3%81...%20E%20agora.%20Um%20guia%20pra%CC%81tic%C3%A3o%20em%20defesa%20dos%20territ%C3%81rios%20-%20FASE.pdf> Acesso 19 out. 2020.

GOMES, Elizabeth M. *Representações Sociais de Escrita de estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFVJM*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte. 2018.

GONÇAVES, Ricardo J. de A. F. A metáfora combatente: Interpretação literogeográfica da mineração no poema “O Maior trem do mundo”, de Drummond. *Revista da ANPEGE*. v. 16. n. 31, 2020.

GONÇALVES, R. J. de A. F.; PINTO, R. G.; WANDERLEY, L. J. Conflitos ambientais e pilhagem dos territórios na bacia do rio Doce. In: ZONTA, M.; TROCATE, C. (org.). *Antes fosse mais leve a carga: reflexões sobre o desastre da Samarco/ Vale/ BHP Billiton*. Marabá, PA: Ed. iGuana, 2016. Coleção A questão mineral no Brasil - Vol.2, 233p.

GOOGLE MAPS. *Imagens de satélite* da Escola Municipal Bento Rodrigues no subdistrito Bento Rodrigues. 2012. Disponível em:

[https://www.google.com.br/maps/place/Escola+M.+Bento+Rodrigues/@-20.2357436,-43.4177583,3a,60y,266.63h,82.31t/data=!3m7!1e1!3m5!1sjei8fTtY\\_gU7KHpAYGTj0A!2e0!6shhttps:%2F%2Fstreetviewpixels-pa.googleapis.com%2Fv1%2Fthumbnail%3Fpanoid%3Djei8fTtY\\_gU7KHpAYGTj0A%26cb\\_client%3Dmaps\\_sv.tactile.gps%26w%3D203%26h%3D100%26yaw%3D225.19806%26pitch%3D0%26thumbfov%3D100!7i13312!8i6656!4m18!1m8!3m7!1s0xa46c04b62fc5d3:0xf360af1fcf958e2!2sBento+Rodrigues+-+Santa+Rita+Dur%C3%A7%C3%A3o,+Mariana+-+MG,+35420-000!3b1!8m2!3d-20.2361706!4d-43.4193153!16s%2Fg%2F11bwn4kd0!3m8!1s0xa46d377615c7e7:0xb52530fd54d1a93!8m2!3d-20.2360748!4d-43.4180889!10e5!14m1!1BCgIgAQ!16s%2Fg%2F11rzn\\_l0f3](https://www.google.com.br/maps/place/Escola+M.+Bento+Rodrigues/@-20.2357436,-43.4177583,3a,60y,266.63h,82.31t/data=!3m7!1e1!3m5!1sjei8fTtY_gU7KHpAYGTj0A!2e0!6shhttps:%2F%2Fstreetviewpixels-pa.googleapis.com%2Fv1%2Fthumbnail%3Fpanoid%3Djei8fTtY_gU7KHpAYGTj0A%26cb_client%3Dmaps_sv.tactile.gps%26w%3D203%26h%3D100%26yaw%3D225.19806%26pitch%3D0%26thumbfov%3D100!7i13312!8i6656!4m18!1m8!3m7!1s0xa46c04b62fc5d3:0xf360af1fcf958e2!2sBento+Rodrigues+-+Santa+Rita+Dur%C3%A7%C3%A3o,+Mariana+-+MG,+35420-000!3b1!8m2!3d-20.2361706!4d-43.4193153!16s%2Fg%2F11bwn4kd0!3m8!1s0xa46d377615c7e7:0xb52530fd54d1a93!8m2!3d-20.2360748!4d-43.4180889!10e5!14m1!1BCgIgAQ!16s%2Fg%2F11rzn_l0f3) Acesso em 25 fev. 2023.

GOOGLE MAPS. *Imagem de satélite* de Bento Rodrigues após o rompimento da barragem. 2023a. Disponível em:

[https://www.google.com.br/maps/place/Escola+M.+Bento+Rodrigues/@-20.2189555,-43.4611386,7916m/data=!3m1!1e3!4m15!1m8!3m7!1s0xa46c04b62fc5d3:0xf360af1fcf958e2!2sBento+Rodrigues+-+Santa+Rita+Dur%C3%A3o,+Mariana+-+MG,+35420-000!3b1!8m2!3d-20.2361706!4d-43.4193153!16s%2Fg%2F11bwn4kd0!3m5!1s0xa46d377615c7e7:0xb52530fd54d1a93!8m2!3d-20.2360748!4d-43.4180889!16s%2Fg%2F11rzn\\_l0f3](https://www.google.com.br/maps/place/Escola+M.+Bento+Rodrigues/@-20.2189555,-43.4611386,7916m/data=!3m1!1e3!4m15!1m8!3m7!1s0xa46c04b62fc5d3:0xf360af1fcf958e2!2sBento+Rodrigues+-+Santa+Rita+Dur%C3%A3o,+Mariana+-+MG,+35420-000!3b1!8m2!3d-20.2361706!4d-43.4193153!16s%2Fg%2F11bwn4kd0!3m5!1s0xa46d377615c7e7:0xb52530fd54d1a93!8m2!3d-20.2360748!4d-43.4180889!16s%2Fg%2F11rzn_l0f3) Acesso em 12 fev. 2023.

GOOGLE MAPS. *Imagem de satélite* do reassentamento de Bento Rodrigues e a Mineradora Cedro. 2023b. Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/place/Barragem+de+Fund%C3%A3o/@-20.3083934,-43.4369465,2215m/data=!3m1!1e3!4m6!3m5!1s0xa46d529d9df545:0x105df37b9e2415c9!8m2!3d-20.2109889!4d-43.4615135!16s%2Fg%2F11hz6p05dk?entry=ttu> Acesso em 7 out. 2023.

GUEDES, Josenilson V.; SILVA, Angela M. F. da; GARCIA, Luciane T. dos S. Projeto político-pedagógico na perspectiva da educação em direitos humanos: um ensaio teórico. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 98, n. 250, p.580-595, set./dez, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Vnb6QkC3m7fSsxV6CDqjpcw/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 1 nov. 2023.

GUSMÃO, Hugo N. B. *Mapa da lama interativo*. Site Repórter Brasil, 2023. Disponível em: <https://reporterbrasil.org.br/mapa-da-lama-confira-se-sua-casa-seria-soterrada-pelo-rompimento-de-uma-barragem-de-mineracao/>. Acesso em 3 nov. 2023.

HAESBAERT, Rogério. *Des-territorialização e identidade: a rede “gaúcha” no Nordeste*. Niterói: EDUFF, 1997. 293p.

HAESBAERT, Rogério. O espaço importa: dilemas da construção identitário-territorial na contemporaneidade. In. *Estudos de identidade: entre saberes e práticas*. BASTOS, Luiz C.; LOPES, Luiz P. da M. (Orgs.), 1ª ed. 2011, Garamond Universitária, FAPERJ, 2011.

HAESBAERT, Rogério. *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à Multiterritorialidade*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020. 395p.

HAESBAERT, Rogério. *Território e descolonialidade: sobre o giro (multi)territorial/de(s)colonial na “América Latina”*. 1ª ed. Buenos Aires: CLACSO; Niterói: Programa de Pós-Graduação em Geografia; Universidade Federal Fluminense, 2021. 393p.  
<https://www.scielo.br/j/ea/a/7M6bwtNMyyv7BqzDfKHFqxjh/?lang=pt&format=pdf>  
Acesso 6 jan. 2022.

HUNZICKER, Adriane C. de M. *O rompimento da Barragem do Fundão: repercussões nos saberes e práticas das professoras da escola de Bento Rodrigues*. Dissertação (Mestrado em Educação: Mestrado Profissional em Educação e Docência) –

PROMESTRE. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2019. 170p.

HUNZICKER, Adriane C. de M. Narrativas de professores atingidos pelo Rompimento da Barragem de Fundão. Palestra na *Roda de Conversa do IV Ciclo do Grupo de Estudos GIRACAMPO-UFOP*, Universidade Federal de Ouro Preto, julho, 2021a.

HUNZICKER, Adriane C. de M. O "Silêncio Pedagógico": pistas para entender a prática escolar em tempos de pandemia e do rompimento. Palestra no *Seminário Final do Projeto de Extensão Educação em tempos de pandemia: construindo caminhos para a escolarização básica na Bacia do Rio Doce -MG*. Universidade Federal de Ouro Preto e Universidade Federal de Minas Gerais. 2021b.

HUNZICKER, Adriane C. de M. O "silêncio pedagógico" sobre a mineração e a Educação do Campo na prática escolar. Palestra na Escola Estadual Padre José Epifânio Gonçalves - Veredas Pedagógicas. 2021c.

HUNZICKER, Adriane C. de M. "Aqui Tinha uma Escola": Vozes Docentes sobre o Rompimento da Barragem de Fundão. 1. ed. Curitiba: Appris, 2022a. 191p

HUNZICKER, Adriane C. de M. Educação e mineração: interrogações à escola a partir do rompimento da Barragem de Fundão. *Coleção Didática do Curso de Aperfeiçoamento Mineração, Rompimento da Barragem e Revitalização: desafios para a Educação. Escola do Rio Doce*. Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade Federal de Ouro Preto. Belo Horizonte, 2022b. 64p.

HUNZICKER, Adriane C. de M. *Silenciamento acerca dos temas: (in)segurança das barragens, mineração e seus danos socioambientais na Escola Municipal Bento Rodrigues*. Palestra no Sarau da Terra do LECAMPO/ FaE/UFMG, 2022c.

HUNZICKER, Adriane C. de M. Narrativas de professores e memórias da escola atingida pelo Rompimento da Barragem de Fundão, em Bento Rodrigues. Palestra na *Semana de Integração do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS) da Universidade Federal de Ouro Preto*. Mesa Redonda: Estudos, histórias e memórias do Território dos Inconfidentes, 2022d.

HUNZICKER, Adriane C. de M. Lançamento do livro "Aqui tinha uma escola". Palestra no *Colóquio Patrimônios Histórico-sonoros do Gualaxo do Norte*, na Universidade Federal de Ouro Preto, 2022e.

HUNZICKER, Adriane C. de M. Lançamento do livro "Aqui tinha uma escola". Apresentação de trabalho no "XVIII Encontro de Pesquisa em Educação FaE-UFMG", na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2022f.

HUNZICKER, Adriane C. de M. Impactos do rompimento da Barragem de Fundão na Escola de Bento Rodrigues: desafios e possibilidades para a reterritorialização. In. "Extratativismo Mineral e a questão ambiental: entre enfrentamentos e (re)existências.",

mesa Cenários futuros: as (re)existências. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP, Campinas), 2022g.

HUNZICKER, Adriane C. de M. *Silêncio Pedagógico: desafios para a relação educação, rompimento de barragens e mineração*. Palestra no “4º Encontro Regional Por um novo modelo de Mineração - 4ª Jornada de Debate na Mineração.”, FLAMa/UFOP, 2023a.

HUNZICKER, Adriane C. de M. Contribuições das representações sociais para analisar as formas de pensar, sentir e agir de professores atingidos pelo rompimento da barragem de Fundão em Mariana, Minas Gerais. Submissão de resumo e apresentação de trabalho na “XII Jornada Internacional e X Conferência Brasileira sobre Representações Sociais: Representações sociais em tempos de transformações e reconstruções coletivas”, 2023b.

HUNZICKER, Adriane C. de M. Mineração e Educação: indícios do “Silêncio Pedagógico” em território de extração mineral. *XV Semana de Ciência e Tecnologia do Instituto Federal de Minas Gerais*, Campus Ouro Preto e V Semana da Física, 2023c.

HUNZICKER, Adriane C. de M. Palestra: *Mineração, Rompimento e Revitalização: temas silenciados na prática educativa na Bacia do Rio Doce*. II Seminário de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), Campus Vila Velha, Espírito Santo, 2023d.

HUNZICKER, Adriane C. de M. Minicurso: *Desafios e possibilidades da educação nos contextos da mineração e dos rompimentos de barragens*. “5º Encontro Regional Por um novo modelo de Mineração - 5ª Jornada de Debate na Mineração.”, da Frente Mineira dos(das) atingidos e Atingidas pela Mineração em Minas Gerais (FLAMa), no Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA) na Universidade Federal de Ouro Preto, 2023e.

HUNZICKER, Adriane C. de M. “*O Silêncio Pedagógico*” no contexto do rompimento da Barragem de Fundão. Mesa redonda na “Semana de abertura do ano acadêmico da Faculdade de Dom Luciano Mendes, Mariana, MG, 2024.

HUNZICKER, Adriane C. de M.; ANTUNES-ROCHA, Maria I. *Pistas para apreender o “Silêncio Pedagógico” em uma escola do campo no contexto minerário*. Congresso Internacional Educação em Territórios Rurais e Educação do Campo (CITREC). Região Sudeste Brasil. 2021.

HUNZICKER, Adriane C. de M.; ANTUNES-ROCHA, Maria I. *Escola de Bento Rodrigues: desafios da desterritorialização após o Rompimento da Barragem de Fundão*. VIII Encontro de Geografias da América Latina (EGAL) e VIII Congresso de Universidades Públicas da Argentina. 2021b.

HUNZICKER, A. C. de M.; ANTUNES-ROCHA, M. I. A prática do silêncio pedagógico no contexto minerário. *Revista Brasileira de Educação Básica*, Belo

Horizonte – online, Vol. 5, Número Especial – *Educação e Desastres Minerários*. Janeiro, 2022, ISSN 2526- 1126. Disponível em: <https://rbeducacaobasica.com.br/wp-content/uploads/2022/01/A-PRATICA-DO-SILENCIO-PEDAGOGICO-NO-CONTEXTO-MINERARIO.pdf> Acesso 2 agos. 2023.

HUNZICKER, Adriane C. de M.; ANTUNES-ROCHA, Maria I. O Silêncio Pedagógico como prática educativa no contexto do rompimento da barragem de Fundão-Brasil. In. Instituto Scientia (orgs.). E-book “*Estudos em Ciências Humanas e Sociais no Brasil: Produções Multidisciplinares no Século XXI*”, Florianópolis, Santa Catarina. ISBN 978-65-85047-25-8, 2023. p. 153-162. 2023. Disponível em: <https://institutoscientia.com/wp-content/uploads/2023/03/capitulo-humanas-scientia-14.pdf> Acesso em 19 out. 2023.

HUNZICKER, Adriane Cristina de Melo; et al. MINERAÇÃO E EDUCAÇÃO: interrogações a partir do Rompimento da Barragem de Fundão. Material didático do *Projeto de Extensão Educação em Tempos de Pandemia: Construindo caminhos para a escolarização básica na região da Bacia do Rio Doce* – MG. Escola do Rio Doce. Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade Federal de Ouro Preto. Belo Horizonte, 2021. No prelo.

HUNZICKER; Adriane. C. de M.; LEITE, Anderson F. Cartografia das práticas minerárias no município de Governador Valadares. Curso de aperfeiçoamento: Mineração, Rompimento da Barragem e Revitalização: desafios para a Educação. *Escola do Rio Doce: Programa de Extensão e Formação Continuada educadores da rede pública dos municípios atingidos pelo rompimento da Barragem de Fundão em Minas Gerais*. Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade Federal de Ouro Preto. 2022. No Prelo.

HUNZICKER, Adriane C. de M.; ANTUNES-ROCHA, Maria I.; SANTOS, M. L. dos. A Escola como fator de desterritorialização dos povos atingidos pelo rompimento da Barragem do Fundão: desafios para a Escola de Bento Rodrigues. *Revista da Universidade Federal de Minas Gerais. Edição Desastres*. v. 27, no. 2. Belo Horizonte. Mai./ago. p. 80-105. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistadaufmg/article/view/21879/28593>. Acesso em 10 out. 2023.

IBAMA. *Laudo Técnico Preliminar* - Impactos ambientais decorrentes do desastre envolvendo o rompimento da barragem de Fundão, em Mariana, Minas Gerais. 2015. 74 p. Disponível em: [https://www.ibama.gov.br/phocadownload/barragemdefundao/laudos/laudo\\_tecnico\\_preliminar\\_Ibama.pdf](https://www.ibama.gov.br/phocadownload/barragemdefundao/laudos/laudo_tecnico_preliminar_Ibama.pdf) Acesso em: 11 nov. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MINERAÇÃO (IBRAM). *Informações sobre a economia mineral brasileira*. 2015. Disponível em: <http://www.ibram.org.br/sites/1300/1382/00005836.pdf> Acesso em 19 mai. 2019.

INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS. 2022. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/621374-mariana-85-das-familias-atingidas-pela-barragem-sofrem-com-deslocamento-compulsorio> Acesso em 9 março 2023.

INSTITUTO PARAMITAS. Educação e aprendizagem. *Programa Cidadão do Futuro*, 2014. Disponível em: <https://institutoparamitas.org.br/web/noticias.php?id=5826> Acesso em 2 nov. 2023.

INSTITUTO PRÍSTINO. Episódio I – *Os ecossistemas ferruginosos*. 2022 Disponível em: <https://institutopristico.org.br/historias/o-misterioso-mundo-das-montanhas-de-ferro-episodio-1/> Acesso em 18 nov. 2023.

JEHER, Adriana; PROFETA, André L. *História da mineração em Minas Gerais*, S/D. Disponível em: <http://recursomineralmg.codemge.com.br/meio-ambiente-e-mineracao/#hist%C3%B3ria-da-minera%C3%A7%C3%A3o-em-minas-gerais> Acesso em 20 nov. 2023.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In. JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JODELET, Denise. *Seminário Interuniversidades*, Grupo Representação Sociais e Práticas. Palestra: Representações Sociais em Movimento: desafios e possibilidades na construção de um conceito, apresentado por Maria Isabel Antunes-Rocha. Modalidade *online*, organizado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e Universidade Federal de Minas Gerais UFMG. 2020.

JODELET, Denise. Condições e modalidade da estabilidade e a transformação dos fenômenos representativos. In. NASCIMENTO, Adriane; GIANARDOLI-NASCIMENTO, Ingrid; ANTUNES-ROCHA, Maria I. (Orgs.). *Representações Sociais: campos, vertentes e fronteiras*. Belo Horizonte, edi. UFMG, 2021.

JODELET, Denise. Representações sociais. *XII Jornada Internacional sobre Representações Sociais (JIRS)* e X Conferência Brasileira sobre Representações Sociais (CBRS). Realizadas em 18 de abril de 2023, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2023.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. A entrevista narrativa. In: GASKELL, G.; BAUER, M. (org.) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

JUSTINO, Érica F. De F. *Movimento das Representações Sociais sobre campo de professores que atuam na educação por alternância no Peru e no Brasil*. Tese (Doutorado em Educação). Programa Latino Americano: Política Pública e Formação Docente. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2021.

JÚNIOR, Duarte. Mariana vai às ruas em prol da Samarco. In. *GAZETA DE MARIANA*, n 52, 15 de março de 2016. Disponível em: [https://issuu.com/prefmariana/docs/gazeta\\_de\\_mariana\\_online\\_52](https://issuu.com/prefmariana/docs/gazeta_de_mariana_online_52) Acesso em 14 nov. 2023.

LASCHEFSKI, K. L. Rompimento de barragens em Mariana e Brumadinho (MG): Desastres como meio de acumulação por despossessão. *AMBIENTES, revista de*

*Geografia e ecologia política*. Volume 2, Número 1, 2020, pp. 98-143. ISSN: 2674-6816, 2020.

LOSEKANN, C. “Não foi acidente!”: o lugar das emoções na mobilização dos afetados pela ruptura da barragem de rejeitos da mineradora Samarco no Brasil. In: ZHOURI, A. (org.). *Mineração, violências e resistências: um campo aberto para produção do conhecimento no Brasil*. Marabá, PA: Editorial iGuana, 2018.

LOSEKANN, Cristiana; MILANEZ, Bruno. (org.). *Desastre no Vale do Rio Doce: antecedentes, impactos, e ações sobre a destruição*. Rio de Janeiro: Folio Digital: Letra e Imagem, 2016. 222p.

LUZ, A. M. *Representações Sociais de professores (as) sobre estudantes que moram no campo: um estudo a partir da E. E. Padre José Epifânio Gonçalves*. Dissertação (Mestrado em Educação: Mestrado Profissional em Educação e Docência – PROMESTRE). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2023.

MACHADO, Gustavo. Palestra “*Minério dependência e a Compensação Financeira pela Exploração Mineral (CFEM) no quadrilátero ferrífero*”. In. 5º Encontro Regional por um Novo Modelo de Mineração - 5ª Jornada Universitária de Debate na Mineração. Organização da Frente Mineira de Luta dos Atingidos e Atingidas pela Mineração (FLAMa). Evento realizado em 6/11/2023 no Instituto de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal de Ouro Preto, 2023.

MARIANA. Prefeitura Municipal de Mariana. *Decreto N° 8.071*, de 27 de novembro de 2015. 4f.

MARIANA. Prefeitura Municipal de Mariana. Projeto de Lei N° 170, de 21 de Dezembro de 2017, *urbanização de Bento Rodrigues*. 2017. Disponível em: [http://www.pmmariana.com.br/uploads/prefeitura\\_mariana\\_2018/diario\\_oficial\\_pmm/o\\_monumento\\_n\\_620\\_27-12-2017.pdf](http://www.pmmariana.com.br/uploads/prefeitura_mariana_2018/diario_oficial_pmm/o_monumento_n_620_27-12-2017.pdf) Acesso em nov. 2022.

MARIANA, COMPAT. *Ata de 5/04/2018 da reunião ordinária do Conselho Municipal de Patrimônio Histórico e Cultural (COMPAT) de Mariana*. 2018. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1\\_u-sdFhqqNyKTId6Qv8WDoBSMr34RAZ6/view](https://drive.google.com/file/d/1_u-sdFhqqNyKTId6Qv8WDoBSMr34RAZ6/view) Acesso em 27 fev. 2023.

MARIANA, Prefeitura Municipal de Mariana. *Laudo Técnico de verificação da salubridade e das condições de estabilidade de risco da Escola Estadual Dom Luciano Mendes de Almeida – Marina/MG*. Secretaria de Obras, 2016. Acervo da Escola Municipal Bento Rodrigues. 8f.

MARTINS, Sérgio; FREITAS, Eliano de S. A Educação Socioambiental na encruzilhada: as relações sociedade-natureza diante das “(ir)racionalidades” do capitalismo. *Coleção Didática do Curso de Aperfeiçoamento Mineração, Rompimento da Barragem e Revitalização: desafios para a Educação. Escola do Rio Doce*. Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade Federal de Ouro Preto. Belo Horizonte, 2022. 69p. No prelo.

MAYORGA, Claudia A. B.; OLIVEIRA, Benigna M. de. O “Desastre de Mariana-Rio Doce”: Como as Universidades podem intervir? In: PINHEIRO, Tarcísio. M. M.; *et al.* (org.). *Mar de lama da Samarco na bacia do rio Doce: em busca de respostas*. Belo Horizonte: Instituto Guaicuy, 2019.

MILANEZ, Bruno. Grandes minas em Congonhas (MG), mais do mesmo? In: FERNANDES, F. R. C.; ENRÍQUEZ, M. A. R. S.; ALAMINO, R. C. J. (Eds.). *Recursos minerais & sustentabilidade territorial*, v. 1, Grandes minas, p. 199-228. Rio de Janeiro: Centro de Tecnologia Mineral, 2011.

MILANEZ, Bruno. Mineração, ambiente e sociedade: impactos complexos e simplificação da legislação. *Boletim regional, urbano e ambiental*. IPEA. v. 16. jan.-jun. 2017, p. 93-101. Disponível em: <https://www.ufjf.br/poemas/files/2014/07/Milanez-2017-Minera%C3%A7%C3%A3o-ambiente-e-sociedade.pdf> Acesso em 26 abr. 2023.

MILANEZ, Bruno; *et al.* Desafios para uma prática científica crítica diante do desastre na bacia do Rio Doce. In: LOSEKANN, Cristiana; MAYORGA, Claudia (Orgs.). *Desastre na bacia do Rio Doce: desafios para a universidade e para instituições estatais*. Rio de Janeiro, Folio Digital: letra e imagem, 2018.

MINAS GERAIS. RESOLUÇÃO SEE Nº 2.197, DE 26 DE OUTUBRO DE 2012. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. 2012. Disponível em: <https://orientaeducacao.files.wordpress.com/2017/02/resoluc3a7c3a3o-see-nc2ba-2-197-de-26-de-outubro-de-2012.pdf> Acesso em 20 fev. 2023.

MINAS GERAIS, Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto, Secretaria do Estado de Educação. *Relatório de verificação in locu*. Autorização da mudança de endereço da Escola Municipal Bento Rodrigues. 2016. Acervo da EM. Bento Rodrigues. 4f.

MG- MINAS GERAIS. *Relatório: avaliação dos efeitos e desdobramentos do rompimento da Barragem de Fundão em Mariana-MG*. Belo Horizonte/MG, fev. 2016. Disponível em: [http://www.agenciaminas.mg.gov.br/cked-itor\\_assets/attachments/770/relatorio\\_final\\_ft\\_03\\_02\\_2016\\_15h5min.pdf](http://www.agenciaminas.mg.gov.br/cked-itor_assets/attachments/770/relatorio_final_ft_03_02_2016_15h5min.pdf). Acesso em: 18 out. 2023.

MINAYO, Maria C. de S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. MINAYO, Maria C. de S. (Org.). 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MPMG – Ministério Público de Minas Gerais. Ação Civil Pública nº 5000885-66.2020.8.13.0461 – *Barragem Doutor da mineradora Vale no distrito Antônio Pereira*, Ouro Preto, MG. 2020. 117p.

MPMG – Ministério Público de Minas Gerais. 2ª Promotoria de Justiça da Comarca de Mariana/MG, *processo Cível n 400 16 001951-1*, 2016.

- MOLINA, Mônica C. Políticas públicas em Educação do Campo: Avanços e desafios do PNLD Campo. In: CARVALHO, Gilcinei T.; MARTINS, Maria de F. A. (orgs.) *Livro didático e Educação do Campo*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG. 2014. 252p.
- MOSCOVICI, Serge. As representações sociais. In: MOSCOVICI, Serge (Org.) *Representação social: investigação em Psicologia Social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- MOSCOVICI, Serge. *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- NEVES, M. de C. L.; et al. (org.). *PRISMA: pesquisa sobre a saúde mental das famílias atingidas pelo rompimento da barragem de Fundão em Mariana*. Belo Horizonte: Corpus, 2018. 80p. Disponível em: [https://ufmg.br/storage/3/5/1/4/3514aa320d36a17e5d5ec0ac2d1ba79e\\_15236492458994\\_644662090.pdf](https://ufmg.br/storage/3/5/1/4/3514aa320d36a17e5d5ec0ac2d1ba79e_15236492458994_644662090.pdf) Acesso em 18 out. 2023.
- O ESPETO, Jornal. *Ruas do Novo Bento Rodrigues terão nomes de pessoas mortas no rompimento da barragem*. Ano XXIII, nº 776, 1 de dezembro de 2023a.
- O ESPETO, Jornal. *Ouro Preto inaugura novo monumento “Pepita” no trevo da Jacuba, sentido BH*. 2023b. Disponível em: <https://jornaloespeto.com.br/2023/09/17/ouro-preto-inaugura-novo-monumento-pepita-no-trevo-da-jacuba-sentido-bh/> Acesso em 27 nov. 2023.
- O LIBERAL, Jornal. *Escola de Bento Rodrigues é inaugurada*. 2012. Disponível em: <http://antigo.jornaloliberal.net/noticia/escola-de-bento-rodrigues-e-inaugurada/> Acesso em 19 fev. 2023.
- O LIBERAL, Jornal. *Bau do “EConhecimento” chega a escola municipal de Bento Rodrigues*. 2014. Disponível em: <http://antigo.jornaloliberal.net/noticia/bau-do-econhecimento-chega-a-escola-municipal-de-bento-rodrigues/> Acesso em: 5 jun 2023.
- OLIVEIRA, Bárbara. *Escola e produção de saberes: narrativas de jovens atingidas pelo rompimento da barragem de Fundão*. Mestrado em Educação. Dissertação (Mestrado em Educação). Mariana: Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, 2021.
- OLIVEIRA, Bárbara; FERREIRA, Carla M. da R. J. Produções científicas em cursos de pós-graduação sobre rompimento da barragem de Fundão: perspectivas para o campo educacional. *Revista Educar Mais*, v. 1, n. 3, p. 794-811, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2059> Acesso 23 out. 2023.
- OLIVEIRA-CARVALHO, Cilésia M. de. *O silenciamento pedagógico diante do rompimento da Barragem de Fundão: uma análise a partir da Escola Estadual “Padre José Epifânio Gonçalves”*. Dissertação (Mestrado em Educação: Mestrado Profissional

em Educação e Docência – PROMESTRE). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2022.

OLIVEIRA-CARVALHO, Cilésia M. de; LUZ, Ângela M. de S. Alimentação Escolar, Educação do Campo e Rompimento da Barragem de Fundão: a prática pedagógica na E. E. Padre José Epifânio Gonçalves. Palestra no *Colóquio Patrimônios Histórico-sonoros do Gualaxo do Norte*, na Universidade Federal de Ouro Preto, 2022.

OLIVEIRA-CARVALHO, Cilésia M. de; LUZ, Ângela, M.; GOMEZ, I. A. M. Alimentação Escolar em diálogo: rompendo desafios e integrando o currículo numa escola do campo. Resumo e apresentação no *Congresso Internacional de Educação em Territórios Rurais e Educação do Campo* – CITREC, 2022.

OLIVEIRA-CARVALHO, Cilésia M. de; ANTUNES-ROCHA, Maria I. As repercussões do rompimento da barragem de Fundão na prática pedagógica da Escola Estadual Padre José Epifânio Gonçalves em Barra Longa/MG. Resumo no XXI Endipe, Universidade Federal de Uberlândia, 2022a.

OLIVEIRA-CARVALHO, Cilésia M. de; ANTUNES-ROCHA, Maria I. O Silêncio Pedagógico diante do rompimento da barragem de Fundão: um estudo a partir das atas da Escola Estadual Padre José Epifânio Gonçalves/Barra Longa. Resumo no *Congresso Internacional Territórios Rurales*. 2022b.

OLIVEIRA-CARVALHO, Cilésia M. de; LUZ, Ângela Maria de Souza; SANTOS, Marcelo Loures dos. Mineração, diálogo e prática numa escola atingida. *Revista Brasileira de Educação Básica*, Belo Horizonte – online, Vol. 5, Número Especial – Educação e desastres minerários, janeiro, 2022, ISSN 2526-1126. Disponível em: <<http://pensaraeducacao.com.br/rbeducacaobasica/wp-content/uploads/sites/5/2022/02/MINERACAO-DIALOGO-E-PRATICA-NUMA-ESCOLA-ATINGIDA.pdf>>. Acesso em: 11 agos. 2023.

OLIVEIRA, Cíntia Aparecida de. Cordel: No dia da tragédia. In. *Literatura de Cordel: lembrando e sonhando*. Escola Municipal Bento Rodrigues, 2018. 38f.

OLIVEIRA, Flaviane, da C.; et al. Conexões entre o passado e presente: cibercultura, memória e representações sociais. In. NASCIMENTO, Adriano; GIONORDOLI-NASCIMENTO, Ingrid; ANTUNES-ROCHA, Isabel, M. *Representações Sociais: campos, vertentes e fronteiras*. Humanitas, ed. UFMG. 2021.

OLIVEIRA, Myrian A. R. de. *Capitanias das minas no século XVIII*: Ouro Preto e Mariana. Rio de Janeiro: AC&M – Acessoria de Comunicação e Marketing, 1987. 92f.

PARAÍSO, Marlucy A. *Currículos, teorias e práticas*. São Paulo: Edi. Contexto, 2023. 157f.

PASSOS, Flora L.; COELHO, Polyana; DIAS, Adelaide. *(Des)territórios da mineração: planejamento territorial a partir do rompimento em Mariana, MG*. Cad. Metrop. vol.19 no.38 São Paulo. Jan./Apr. 2017. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2236-99962017000100269](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-99962017000100269)>. Acesso em: 10 mar. 2019.

PASSOS, Flora d'Ei L. *Mariana: cidade tombada, territórios tomados*. Belo Horizonte: Escola de Arquitetura da UFMG, 2022. 256p.

PASSOS, Flora d'Ei L. *Congresso Rede Internacional de Sociologia de las Sensibilidades*, 2023.

PINHEIRO, Tarcísio, M. M.; POLIGNANO, Marcus V. et al. (org.). *Mar de lama da Samarco na bacia do rio Doce: em busca de respostas*. Belo Horizonte: Instituto Guaicuy, 2019. 316p.

PoEMAS. *Antes fosse mais leve a carga: avaliação dos aspectos econômicos, políticos e sociais do desastre da Samarco/Vale/BHP em Mariana (MG)*. Mimeo. 2015. 103p.

PÓLEN. Relatório: *Diagnóstico Preliminar dos bens culturais identificados no território atingido em Mariana pelo rompimento da barragem de Fundão*. 2017. 78p.

POLIGNANO, Marcus V. Rompimento de barragem da Vale em Brumadinho: uma consequência da crise mal resolvida de Mariana. In. PINHEIRO, T. M. M.; et al. (org.). *Mar de lama da Samarco na bacia do rio Doce: em busca de respostas*. Belo Horizonte: Instituto Guaicuy, 2019.

PORTAL EDUCACIONAL REDE MUNICIPAL DE MARIANA. Escolas municipais, rurais e urbanas. Disponível em: <https://sites.google.com/educacao.mariana.mg.gov.br/portaleducacional-marianamg/p%C3%A1gina-inicial?pli=1> Acesso em 28 jan. 2023.

QEdU. Dados do Censo Escolar da Escola Municipal Bento Rodrigues. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/31106241-em-bento-rodrigues> Acesso em 14 nov. 2023.

RAFFESTIN, Claude. *Por uma geografia do poder*. São Paulo: Ática, 1993.

RAFFESTIN, Claude. A produção das estruturas territoriais e sua representação. In. SAQUET, Marcos A. Por uma abordagem territorial. In. SAQUET, Marcos A.; SPOSITO, E. S. (Orgs.). *Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

RAMOS, Frederico A.; FERREIRA, Silvano D. Entre Santa Rita Durão e Bento Rodrigues: caminhos de uma história. In. VIANA, Cibele A.; BUARQUE, Virgínia (orgs.). *Escrita docente sobre os distritos de Mariana: interfaces entre história local e história pública*. Contagem, MG/Brasil: Editora Escola Cidadã, 2022. 418p.

RAMOS, Patrícia F. Antônio Pereira: a escola como ponto de encontro. *Revista Brasileira de Educação Básica*, Ano 7, nº Especial – Educação e Desastres Minerários, 2022. Disponível em: <https://rbeducacaobasica.com.br/wp-content/uploads/2022/02/ANTONIO-PEREIRA-A-ESCOLA-COMO-PONTO-DE-ENCONTRO.pdf> Acesso em 18 set. 2023

RESENDE, Fátima, C. Conhecer e recontar as lendas de Bento. In. ROSSINI, Cláudia C. de A. *et al.* (org.) *Bento Vive e Resiste...* Realização: Escola Municipal Bento Rodrigues. 2022.105p.

RESENDE, Fátima; OLIVEIRA, Daniele. *O livro de Lendas: a história continua.* Realização: Escola Municipal Bento Rodrigues, 2022. 92f.

REZENDE, Gabriel. Bento Rodrigues. Tragédia em Mariana: famílias começam a receber casas após mais de 7 anos. In. *Jornal O Tempo*, 2023. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/cidades/tragedia-em-mariana-familias-comecam-a-receber-casas-apos-mais-de-7-anos-1.2859487> Acesso em 30 out. 2023.

REZENDE, Vanessa L. *A mineração em minas gerais: uma análise de sua expansão e os impactos ambientais e sociais causados por décadas de exploração.* Sociedade & Natureza, Uberlândia, 28 (3), 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sn/a/t88hDp8F66Rpt5FjQBDQFdn/abstract/?lang=pt> Acesso em 27 nov. 2023.

RIBEIRO, Luiz P. *Representações sociais de educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo sobre a violência.* Tese (Doutorado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2016.

RIBEIRO, Luiz, P.; ANTUNES-ROCHA, Maria I. História, abordagens, métodos e perspectivas da teoria das representações sociais. Resenha de MOLINER, Pascal, P.; GUIMELLI, C.. Les représentations sociales, 2015. *Revista Psicologia & Sociedade*, 28(2), 2016, 407-409p. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/tBwnmwY3ddhmz47kFtXHLpw/?lang=pt> Acesso em 10 dez. 2022

RIBEIRO, Luiz P.; ANTUNES-ROCHA, Maria I. (org.). *Representações sociais em movimento: pesquisas em contextos educativos geradores de mudança.* Curitiba: Appris, 2018.

RODRIGUES, Léo. Sete anos e meio após tragédia, 4 famílias recebem casas em Mariana, 2023b. In. *Agência Brasil*. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-04/sete-anos-e-meio-apos-C3%B3s-trag%C3%A9dia-4-familias-recebem-casas-em-mariana> Acesso em 7 out. 2023.

RODRIGUES, Alexandra M.; et al. Representações sociais dos profissionais da Educação Infantil sobre a alimentação escolar. *Revista Educação E Cultura Contemporânea*, 19(60), 154–178. 2022. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/10385> acesso em 10 ago. 2023.

RONAN, Gabriel. *R\$ 3 mil por família e projeto para creche e escola: MP move nova ação contra CSN por barragem em Congonhas.* Estado de Minas, 2019. Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2019/04/29/interna\\_gerais,1049926/mp-acao-csn-congonhas-creche-escola.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2019/04/29/interna_gerais,1049926/mp-acao-csn-congonhas-creche-escola.shtml) Acesso de 3 nov. 2023

ROSA, João G. *Aí está Minas: a mineiridade*, 1957. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/websuplit/arquivos.php?a=1967&c=02006511196703> Acesso em 10 out. 2023.

SÁ, Celso P. de.; ARRUDA, Angela. *O estudo das representações sociais no Brasil*. Revista de Ciências Humanas, Florianópolis: EDUFSC, Edição Especial Temática, p.11-31, 2000.

SÁ, Celso P. de. A memória histórica numa perspectiva psicossocial. *Morpheus - Revista Eletrônica em Ciências Humanas* - Ano 09, número 14, 2012. Disponível em: <http://seer.unirio.br/morpheus/article/view/4826/4316> Acesso em 25 jul. 2023.

SAMARCO. Relatório anual de sustentabilidade 2014. 81 p. Disponível em: <https://www.samarco.com/wp-content/uploads/2020/12/2014-Relatorio-Anual-de-Sustentabilidade.pdf> Acesso em 15 fev. 2015

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. In: SANTOS, Milton; BECKER, Bertha (orgs.). *Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial*. 3ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SANTOS, Mônica dos. Roda de Conversa do projeto de extensão “*Flor de Anahí: mulheres lutadoras sociais*”. Curso Serviço Social. Universidade Federal de Ouro Preto, 2023.

SANTOS, Vanessa, C. dos.; GARCIA, Fátima, M. O fechamento de escolas do campo no Brasil: da totalidade social a materialização das diretrizes neoliberais. *Revista Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino*, Dossiê n.4, Vol. 1, out. 2020, p. 264-289. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/apmorila,+12+O+fechamento+de+escolas+do+campo.pdf> Acesso em 11 jul. 2023.

SANTOS, Rodrigo S. P. dos. MILANEZ, Bruno. A construção do desastre e a ‘privatização’ da regulação mineral: reflexões a partir do caso Vale do Rio Doce. In: ZHOURI, A. (org.). *Mineração, violências e resistências: Um campo aberto para produção do conhecimento no Brasil*. Marabá, PA: Editorial iGuana, 2018.

SANTOS, Rodrigo S. P. dos; WANDERLEY, Luiz J. Dependência de barragem, alternativas tecnológicas e a inação do estado: repercussões sobre o monitoramento de barragens e o licenciamento do Fundão. In. ZONTA, M.; TROCATE, C. (org.). *Antes fosse mais leve a carga: Reflexões sobre o desastre da Samarco/ Vale / BHP Billiton*. Marabá, PA: Ed. iGuana, 2016.

SAQUET, Marcos A. Por uma abordagem territorial. In. SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (Orgs.). *Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SARAIVA, Carolina M.; OLIVEIRA, Michel R. de S. O protagonismo narrativo da Fundação Renova: uma análise do programa vim ver em material de divulgação. *Revista Brasileira de Estudos Organizacionais* – v. 8, n. 3, 2021. 35p. Disponível em:

<https://observatoriocafe.com.br/wp-content/uploads/2022/04/Protagonismo-Rev-RBEO-v8n3-21-1.pdf> Acesso em 20 fev. 2023.

SCLIAR, Cláudio. *Mineração e Geodiversidade do Planeta Terra: mineração nos Planos Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio*. Ed. Signus, São Paulo, 2009.

SCLIAR, Cláudio. Mineração de ferro no quadrilátero ferrífero, rompimento da Barragem do Fundão e impactos no Vale do Rio Doce, Minas Gerais. *Coleção Didática do Curso de Aperfeiçoamento Mineração, Rompimento da Barragem e Revitalização: desafios para a Educação. Escola do Rio Doce*. Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade Federal de Ouro Preto. Belo Horizonte, 2022, 55f. No prelo.

SCLIAR, Cláudio; CUNHA, Daisy; INÁCIO, José R. O mundo da mineração e o trabalho. In. PINHEIRO, Tarcísio, M. M. (org.). *Mar de lama da Samarco na bacia do rio Doce: em busca de respostas*. Belo Horizonte: Instituto Guaicuy, 2019.

SEFERIAN, Gustavo. Mineração e ecossocialismo: seis temas desde as lutas populares em Minas Gerais e as perspectivas para a luta sindical docente. In. BERTOLLO, Kathiuga; LANA, Larissa. *Caderno de textos - 40 anos Adufop: um pouco sobre a nossa história e reflexões sobre o universo docente*. Ouro Preto: Associação dos Docentes da UFOP. 2022. 107p.

SIQUEIRA, Leonardo de M. *As representações sociais dos educadores dos centros familiares de formação em alternância sobre agroecologia*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

SOUZA, Cássia M. de. In. HUNZICKER, Adriane C. de M. Vídeo - *Bento Rodrigues: Memórias e perspectivas para o futuro*. Entrevista com moradores e alunos da Escola Municipal de Bento Rodrigues. 2017. Disponível em: <https://youtu.be/m3FnPDkOnWg> Acesso em 15 jul. 2023

SOUZA, Clarilza P. de. Prefácio: Representações Sociais em Movimento. In. ANTUNES-ROCHA, M. I.; RIBEIRO, L. P. (orgs.). *Representações Sociais em Movimento: pesquisas em contextos educativos geradores de mudança*. Curitiba: Appris, 2018.

SOUZA, Daniele C. de; *Desafios e possibilidades da contextualização nas pesquisas em educação do campo no Brasil (2017-2021): uma leitura a partir do ensino de ciências da natureza*. Relatório de Estágio Pós-doutoral. PPGE-FaE-UFGM. 2022. No prelo.

TRIVIÑOS, Augusto, N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. Ed. Atlas: São Paulo, 1987.

TROCATE, Charles. O tumulto das pedras. Posfácio à edição brasileira. In. ARÁOZ, Horacio M. *Mineração, genealogia do desastre*. O extrativismo na América como origem da Modernidade. São Paulo: edi. Elefante, 2020.

TROCATE, Charles; COELHO, Tádzio, P. *Quando vier o silêncio: o problema mineral brasileiro*. 1.ed. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2020. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/poemas/wp-content/uploads/sites/513/2014/07/Trocate-2020-Quando-vier-o-sil%C3%A4Aancio.pdf> Acesso em 10 agos. 2023.

TTAC – *Termo de Transação e de Ajustamento de Conduta*, 2016. Disponível em: <http://www.ibama.gov.br/phocadownload/cif/ttac/cif-ttac-completo.pdf>>. Acesso em: 19 mai. 2019.

UOL. *Prefeitura de Mariana convoca funcionários para passeata em favor da Samarco*. 2016. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2016/03/11/prefeitura-de-mariana-convoca-funcionarios-para-passeata-em-favor-da-samarco.htm> Acesso em 15 set. 2023

VIANA, Maurício. Boratto. *Avaliando Minas: índice de sustentabilidade da mineração (ISM)*. (2012). Tese de Doutorado em Desenvolvimento Sustentável. Brasília, Universidade de Brasília (UnB).

VIDRIO, Silvia G. *El componente afectivo de las representaciones sociales*. Revista *Cultura y Representaciones Sociales*, Año 15, Núm. 29, septiembre, 2020.

VIEIRA, Bárbara de S. C. *Cápsulas do tempo: reflexões histórico-filosóficas da preservação documental*. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro. Trabalho de Conclusão do Curso de Biblioteconomia e Gestão de Unidade de Informação. 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11422/185> Acesso em 25 jul. de 2023.

VIEIRA, Kamilla I. C.; et al. *Levantamento florístico e estudo palinológico de áreas sob influência do rompimento da barragem de Fundão em Mariana, MG, Brasil, visando o desenvolvimento da Meliponicultura como estratégia para a recuperação ambiental*. Hoehnea, Instituto de Botânica. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hoehnea/a/DFMpddZC6v84VQV4k4nzTczc/#> Acesso em 24 jul. 2023.

VORMITTAGE, E.; et. al. *Avaliação dos riscos em saúde da população de Barra Longa/MG – Afetada pelo desastre*. Instituto Saúde e Sustentabilidade e Greenpeace. 2017. 217p. Disponível em: [https://www.greenpeace.org.br/hubfs/Campanhas/Agua\\_Para\\_Quem/documentos/RelatorioGreenpeace\\_saude\\_RioDoce.pdf?\\_ga=2.114947842.489392525.1558820447-853173123.1553952684](https://www.greenpeace.org.br/hubfs/Campanhas/Agua_Para_Quem/documentos/RelatorioGreenpeace_saude_RioDoce.pdf?_ga=2.114947842.489392525.1558820447-853173123.1553952684)>. Acesso em: 12 nov. 2022.

VOZ DA COMUNIDADE, Jornal. *Primeiros bens públicos são concluídos no reassentamento de Bento Rodrigues*. Fundação Renova, ed. 13, abril, 2021. Disponível em: [https://www.fundacaorenova.org/wp-content/uploads/2021/05/e13\\_voz\\_da\\_comunidade\\_duplas.pdf](https://www.fundacaorenova.org/wp-content/uploads/2021/05/e13_voz_da_comunidade_duplas.pdf)> Acesso em 5 out. 2022.

WANDERLEY, Luiz J. de M. In. GOMIDE, Carolina S. et. Al. (orgs.). *Dicionário Crítico da Mineração*. Disponível em:

<https://www2.ufjf.br/poemas//files/2014/07/Gomide-2018-Dicion%c3%a1rio-cr%c3%adtico-da-minera%c3%a7%c3%a3o.pdf> Acesso em 10 jan. 2023.

ZHOURI, Andréa. Mapeando as Desigualdades Ambientais: Mineração e desregulação ambiental. In. ZHOURI, A.; VALÊNCIO, N. (Orgs.). *Formas de matar, de morrer e resistir*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

ZHOURI, Andréa; et al. O desastre da Samarco e a política das afetações: classificações e ações que produzem o sofrimento social. *Edição Especial: artigos Mariana. Revista Ciência e Cultura*, vol. 68 no. 3, São Paulo, 2016. p. 36-40. disponível em:

[http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252016000300012](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252016000300012) Acesso em 2 set. 2023.

ZHOURI, Andréa. Produção do conhecimento em um campo minado. In. ZHOURI, Andréa (orgs.). *Mineração, violência e resistências: um campo aberto à produção de conhecimento no Brasil*. 1ª ed. Marabá: Editora Iguana; ABA, 2018.

ZHOURI, Andréa (orgs.). *Mineração, violência e resistências: um campo aberto à produção de conhecimento no Brasil*. 1ª ed. Marabá: Editora Iguana; ABA, 2018. 303p.

ZONTA, M.; TROCATE, C. (org.). *Antes fosse mais leve a carga: Reflexões sobre o desastre da Samarco/ Vale / BHP Billiton*. Marabá, PA: Ed. iGuana, 2016.

## ANEXOS

### Anexo 1- Carta de Anuência

#### CARTA DE ANUÊNCIA

##### Autorização para realização de pesquisa na Escola Municipal Bento Rodrigues

Solicitamos autorização para conduzir junto aos professores da Escola Municipal Bento Rodrigues, um acompanhamento para a pesquisa intitulada: “EDUCAÇÃO NO CONTEXTO MINERÁRIO: como pensam, sentem e agem os professores em relação à escola de Bento Rodrigues no contexto do Rompimento da Barragem de Fundão”, desenvolvida pela doutoranda Adriane Cristina de Melo Hunzicker, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, na linha de pesquisa Psicologia, Psicanálise e Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Isabel Antunes-Rocha. A pesquisa busca analisar as Representações Sociais em Movimento dos professores sobre a Escola Municipal Bento Rodrigues no contexto do rompimento da barragem de Fundão, bem como, analisar como os professores vivenciam o processo de (re)construção e instalação da escola no reassentamento de Bento Rodrigues. Para tanto, serão realizadas coletas de dados por meio da realização entrevistas narrativas áudio-gravada, anotações em caderno de campo e análise de documentos da escola.

A relevância deste trabalho está no entendimento de que os professores desta escola que lecionam para alunos oriundos de uma escola e comunidade campestre, colocam-se diante de desafios instaurados após o rompimento da barragem de Fundão. Diante disso, a proposta da pesquisa aqui apresentada é relevante para entendermos como esses profissionais da educação, que possivelmente estão vivenciando tensões diante das sucessivas mudanças de endereço da unidade escolar, alteram suas formas de pensar, sentir e agir sobre a escola.

Para realizar a pesquisa, convidaremos os professores para realizar uma entrevista narrativa áudio-gravada. Seu aceite ou não a este convite e sua eventual participação na pesquisa são de caráter estritamente voluntário, estando livre para retirar seu consentimento a qualquer instante durante seu desenvolvimento, sem que haja qualquer prejuízo na relação com a pesquisadora e a instituição. Ressaltamos, ainda, que sua participação não ocasionará gastos financeiros, nem receberá qualquer vantagem financeira. A pesquisa apresenta riscos mínimos à saúde e bem-estar, os possíveis riscos são desconfortos provenientes de determinadas perguntas que remetem à dor e sofrimentos relativos as lembranças do rompimento da barragem de Fundão. Esses desconfortos serão minimizados pela pesquisadora através de medidas como: respeito à sua opinião e conceitos; dar-lhe faculdade de responder tão somente às questões ao qual se dispor e garantia de seu anonimato ao utilizarmos pseudônimos.

Em decorrência do período da pandemia do novo Coronavírus, SARS-CoV2, caso seja necessário e/ou de acordo com o desejo do(da) entrevistado(da) a realização da entrevista narrativa será realizada na plataforma virtual Teams, sendo gravada, a partir do consentimento e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), como determina o ofício Nº 2/2021 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP, 2021). Caso seja efetivada a entrevista por meio remoto, o(a) entrevistado(a) se responsabilizará a arcar com os custos de acesso a banco de dados de Internet, necessários para a realização da entrevista *on-line*. Asseguramos total confidencialidade dos dados coletados durante a entrevista, porém, não nos responsabilizando, por qualquer violação de conteúdo realizada por terceiros, como provedores de internet e *cookies* existentes no meio digital utilizado pelo entrevistado.

Fonte: A autora (2021, p. 1).

## Anexo 2- Autorização do Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Educação no contexto minerário: como pensam, sentem e agem os professores em relação à escola de Bento Rodrigues no contexto do Rompimento da Barragem de Fundão.

**Pesquisador:** Maria Isabel Antunes Rocha

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 50704721.7.0000.5149

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.964.672

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BELO HORIZONTE, 11 de Setembro de 2021

Assinado por:

Grissia Garem Palva Fontainha  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º Andar 2 Sala 2005 2 Campus Pampulha

**Bairro:** Unidade Administrativa II

**CEP:** 31.270-901

**UF:** MG

**Município:** BELO HORIZONTE

**Telefone:** (31)3409-4502

**E-mail:** coep@cepq.ufmg.br

Fonte: COEP/UFMG (2021, p. 1-4).

### Anexo 3- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE –

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “Representações Sociais dos professores da escola de Bento Rodrigues no contexto do rompimento da barragem de minério em Mariana- MG”. Nesta pesquisa pretendemos compreender como os professores dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental da instituição de ensino de Bento Rodrigues estão reconstruindo suas formas de pensar, sentir e agir sobre a escola na atual conjuntura de adequação escolar diante do rompimento da barragem.

Para realizar a pesquisa, o(a) convidamos para realizar uma entrevista narrativa áudio-gravada, o tempo dedicado a essa atividade será em média 20 minutos. Seu aceite ou não a este convite e sua eventual participação na pesquisa são de caráter estritamente voluntário, estando livre para retirar seu consentimento a qualquer instante durante seu desenvolvimento, sem que haja qualquer prejuízo na relação com a pesquisadora e a instituição. Ressaltamos, ainda, que sua participação não ocasionará gastos financeiros, nem receberá qualquer vantagem financeira por sua participação. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito à indenização. A pesquisa apresenta riscos mínimos à saúde e bem-estar, os possíveis riscos são desconfortos provenientes de determinadas perguntas que remetem à dor e sofrimentos relativos às lembranças do desastre do rompimento da barragem. Esses desconfortos serão minimizados pela pesquisadora através de medidas como: respeito à sua opinião e conceitos; dar-lhe faculdade de responder tão somente às questões ao qual se dispor e garantia de seu anonimato ao utilizarmos pseudônimos. O material relativo a entrevista será mantida em local seguro e privado, ficará arquivado com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos na sala 1619 da Faculdade de Educação da UFMG e após esse tempo serão destruídos. Os dados obtidos serão utilizados exclusivamente para fins acadêmico-científicos (elaboração de relatórios, produção de dissertação, apresentação em eventos acadêmicos, produção de artigos e capítulos de livros):

O estudo trará possíveis benefícios para todos os participantes, pois no momento da entrevista forneceremos condições propícias para que você reflita sobre a relação da escola no contexto da barragem de Fundão. Além disto, os dados e análises da pesquisa, aos serem publicizados, poderão propiciar conhecimentos que poderão subsidiar a formulação de políticas públicas, bem como orientar a organização do trabalho pedagógico nas escolas.

Deste modo, solicitamos sua autorização para realizar a entrevista áudio-gravada. Você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre Esclarecido, no qual constam o telefone e o endereço da pesquisadora responsável e do Comitê de Ética da Universidade Federal de Minas Gerais, podendo retirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação a qualquer momento.

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de Identidade \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa “Representações Sociais dos professores da escola de Bento Rodrigues no contexto do rompimento da barragem de minério em Mariana- MG”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Agradecemos desde já sua colaboração

( ) Concordo e autorizo a realização da pesquisa.

( ) Discordo e desautorizo a realização da pesquisa.

Rubrica do pesquisador: \_\_\_\_\_

Rubrica do participante: \_\_\_\_\_

Fonte: Arquivo da EMBR (2017), colhido no trabalho de campo em fevereiro de 2023. Obs. As informações pessoais da estudante foram apagadas, por meio de edição da autora.