

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Mestrado Profissional em Educação e Docência

Cilésia Maria de Oliveira Carvalho

**O SILENCIAMENTO PEDAGÓGICO DIANTE DO ROMPIMENTO DA
BARRAGEM DE FUNDÃO: uma análise a partir da Escola Estadual “Padre José
Epifânio Gonçalves”**

Belo Horizonte

2022

Cilésia Maria de Oliveira Carvalho

O silenciamento pedagógico diante do rompimento da barragem de Fundão: uma análise a partir da Escola Estadual “Padre José Epifânio Gonçalves”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência – Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Isabel Antunes-Rocha

Linha de Pesquisa: Educação do Campo

Belo Horizonte

2022

C331s
T

Carvalho, Cilésia Maria de Oliveira, 1966-

O silenciamento pedagógico diante do rompimento da Barragem de Fundão [manuscrito] : uma análise a partir da Escola Estadual "Padre José Epifânio Gonçalves" / Cilésia Maria de Oliveira Carvalho. - Belo Horizonte, 2022.

1 v. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Orientadora: Maria Isabel Antunes-Rocha.

Bibliografia: f. Inclui Bibliografia.

Inclui apêndices e anexos.

[Inclui anexo com produto educacional com o título: "Sequência Didática: uma proposta para a formação dos professores no Módulo II"].

1. Educação -- Teses. 2. Educação do campo -- Teses. 3. Professores de educação do campo -- Formação -- Teses. 4. Educação ambiental -- Teses. 5. Escolas rurais-- Planejamento educacional -- Teses. 6. Minas e mineração -- Acidentes -- Aspectos educacionais -- Estudo e ensino -- Teses. 7. Minas e mineração -- Ruína de estruturas -- Teses. 8. Minas e mineração -- Acidentes -- Teses. 9. Minas e mineração -- Barragens de rejeitos -- Acidentes -- Teses. 10. Barragens de rejeitos -- Escolas rurais-- Acidentes -- Aspectos educacionais -- Teses. 11. Barragens de rejeitos -- Escolas rurais-- Impacto ambiental -- Teses. 12. Mariana (MG) -- Educação -- Teses. 13. Mariana (MG) -- Educação do campo -- Teses. 14. Mariana (MG) -- Minas e mineração -- Acidentes -- Teses. 15. Mariana (MG) -- Minas e mineração -- Ruína de estruturas -- Impacto ambiental -- Teses.

I. Título. II. Antunes-Rocha, Maria Isabel, 1957-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19346

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP



FOLHA DE APROVAÇÃO

**A ESCOLA ESTADUAL “PADRE JOSÉ EPIFÂNIO GONÇALVES” -
BARRA LONGA NO CONTEXTO DO ROMPIMENTO DA BARRAGEM
DE FUNDÃO: UM ESTUDO NA PERSPECTIVA DAS
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

CILÉSIA MARIA DE OLIVEIRA CARVALHO

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 28 de abril de 2022, pela banca constituída pelos membros:

Maria Isabel Antunes
Rocha:24556947634
Prof(a). Maria Isabel Antunes-Rocha - Orientador
UFMG

Assinado de forma digital por
Maria Isabel Antunes
Rocha:24556947634
Dados: 2022.05.03 12:10:04 -03'00'

Documento assinado digitalmente



LUIZ PAULO RIBEIRO
Data: 10/05/2022 09:03:10 -0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Prof(a). Luiz Paulo Ribeiro
UFMG

MARCELO LOURES DOS
SANTOS:83944397649

Assinado de forma digital por
MARCELO LOURES DOS
SANTOS:83944397649
Dados: 2022.05.09 18:39:18 -03'00'

Prof(a). Marcelo Loures dos Santos
Universidade Federal de Ouro Preto

Belo Horizonte, 28 de abril de 2022.

DECLARAÇÃO

Declaro que a Dissertação do (a) aluno(a) Cílesia Maria de Oliveira Carvalho intitulada: O SILENCIAMENTO PEDAGÓGICO DIANTE DO ROMPIMENTO DA BARRAGEM DE FUNDÃO: uma análise a partir da Escola Estadual "Padre José Epifânio Gonçalves". Encontra-se devidamente corrigida e aprovada por mim, Prof.(a) Dr.(a). Maria Isabel Antunes Rocha e de acordo com as sugestões da banca examinadora.

Por ser verdade, firmo a presente declaração.

Belo Horizonte, 10 /10/2022

Maria Isabel Antunes Rocha:2455694763 4	Assinado de forma digital por Maria Isabel Antunes Rocha:2455694763 Data: 2022.10.10 10:16:21 -0300'
--	--

Assinatura do (a) Professor(a) Orientador(a)

Dedico este estudo, que supera a história aqui apresentada por meio desta dissertação, a todos e todas educadoras do campo que se colocam nessa trajetória de luta para reconhecimento e garantia das potencialidades e direitos dos povos camponeses.

AGRADECIMENTOS

Ao chegar no final deste processo de formação, a gratidão é o sentimento que me acompanhou durante todo o tempo. Agradecer é algo difícil e necessário. Difícil porque o caminho é longo, às vezes íngreme e solitário, mas mesmo nesses momentos, pessoas estiveram emanando energias em nós. Necessário, pois ao chegarmos a uma conquista, a caminhada se fez partilhada por diferentes sujeitos. Alguns nos ajudaram e permaneceram em seus locais de origem, nos observando seguir e nos aguardando para acolher sempre que precisamos voltar. Outros, seguiram juntos parte do caminho, deixaram suas pegadas, mas sua direção seguiu outra encruzilhada. Alguns chegaram e já estávamos caminhando, seguiram lado a lado conosco. Sei que em meu caminho há muitas pessoas que marcaram a estrada junto a mim, e demonstrar a gratidão por todos que me ajudaram é mexer em emoções. Meus pensamentos revisitaram todo o caminho percorrido... aí encontrei um misto de sensações: saudade, alegria, tristeza, ansiedade, força de vontade, persistência, fé, superação. Gostaria de registrar aqui o nome de todos vocês, mas isso é impossível nesse momento. Entretanto, em meus sentidos encontra-se a gratidão por cada um/a independente do lugar e do momento que estive comigo nesta caminhada. A todos/as, um carinho muito especial na certeza de que a contribuição foi parte preciosa do meu trabalho e da doação a mim dedicada. Minha sincera e profunda gratidão. Deixo o registro da minha gratidão de maneira especial:

A Deus, fonte de toda minha vida, força, luz e inspiração.

À minha família: pais Enock e Lilia; irmãos Sinésio, Cirley, Sérgio e Sidney; esposo Ivair e filhas Lariane e Látia; por formarem minha base, meus princípios, meus valores e continuidade da vida, por caminharmos juntos e serem minha referência na vida.

Ao sogro (outra dimensão), sogra, cunhadas e cunhados, pelas contribuições e apoio dispensados no decorrer desta caminhada.

Ao Padre João do Carmo, grande incentivador e apoiador desta caminhada na luta pela justiça, pelos direitos dos povos do campo. Pelo líder que é, e ensinamentos que nos oferece.

Às companheiras de orientação: Adriane, Andreia, Leila, Ângela, Ellen, Dani, pelas partilhas e companheirismo. Grata pelos aprendizados.

Aos companheiros da linha de Educação do Campo: Dany, Fran, Igor, Josy e Vanessa, por trazerem seus viveres e formarmos a tecedura do lindo e desafiador caminhar da turma 2019.

À Fernanda Luíza por aprendermos juntas as Análises Temáticas, por abdicar de seus finais de semana e contribuir com na interpretação dos sentidos das falas dos documentos, na formatação do texto final.

À Adriane Hunzicker, grande colaboradora, que me ajudou em todos os momentos necessários, contribuiu desde a disciplina isolada, Pedagogia da Alternância, e fortaleceu os passos da caminhada até aqui.

À Cecília, pela leitura sensível e crítica do texto, parceria, correções e sugestões.

Ao Marcos Venâncio pela presteza e dedicação na busca, acesso e organização de imagens e elaboração de mapas para este trabalho.

Aos Professores do PROMESTRE que me apresentaram mais que conteúdo, mas um jeito diferente de ver a educação e ser educadora. Carinho especial a Maria Isabel, Penha, Luiz, Eliano, Gorete, Renata, Licínia, Juarez, João Bengnami, Érica e Antoniel.

À banca de qualificação: Luiz Paulo, Marcelo Loures e Welessandra Benfica pela presteza, sensibilidade, atenção, cuidado e dedicação ao texto e ao momento da qualificação. Isso foi fundamental para o novo caminho percorrido pela pesquisa e construção do texto que ora apresento aqui.

À professora Maria Isabel Antunes-Rocha, que me acolheu neste Mestrado e disse que eu seria feliz. Sou feliz! Por ser mais que orientadora, por segurar na minha mão, me guiar com tanta sabedoria, pela firmeza, pelo carinho, pela paciência, pelo tempo que dedica a mim. Me ensina que o conhecimento está em sintonia com a alma e o ser pesquisadora exige dedicação, conhecimento, sensibilidade e rigor. Sua sabedoria, dedicação e resiliência me moveram até aqui. Meu reconhecimento, admiração.

Aos profissionais da EEPJEG, por terem me acolhido e proporcionado a realização deste estudo. Entrar na intimidade da escola, por meio dos documentos, encontrar sentimentos registrados a partir do rompimento da barragem de Fundão, foi necessário e fundamental para a essência dos resultados. À Ângela Luz, Edna Santos, Ilma Artuzo, que se tornaram companheiras de jornada na EEPJEG e na vida. Gratidão.

A todos que foram atuantes de maneira direta ou indireta nesta investigação, muito obrigada!

Caminho de Barro (15 de janeiro de 2016)

Sérgio Papagaio

[...] E como um trator de esteiras esmaga e divide o
Gesteira, separando o velho do novo.

Deita a ponte das Curvinas e chega na Onça de
surdina e uma voz lá da Cafuna diz para Barra e pro
Quindumba: “Segurem suas pontes moribundas, pois a
da Onça já se afunda.”

Olha que coisa mais confusa a lama Gualaxo abaixo, a
lama Carmo acima.

E na Volta da Capela apagam-se as luzes, acendem-se as velas,
mas nada pôde ser feito contra o Monstro de Rejeito.
Erguem-se na beira do Carmo dois espíritos mateiros
pra salvar o povo inteiro, um santo, o outro padre,
os dois São José.

E o Barro desce a Barra, casa, carros, muros caem.
Inerte o povo olha.

São Gonçalo não conforma com o que o Barro faz com
o Carmo e ao chegar em Rio Doce amarga suas águas. [...]

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma pesquisa qualitativa sobre as repercussões causadas pelo rompimento da barragem de Fundão, da mineradora Samarco, na Escola Estadual Padre José Epifânio Gonçalves, em Barra Longa/MG. Trata-se de uma escola do campo, localizada na sede do município, que atende majoritariamente estudantes pertencentes à população camponesa e que sofreu danos nos aspectos físico, social e pedagógico. O objetivo principal deste estudo foi identificar como o rompimento da barragem de Fundão provocou mudanças na escola. Para alcançar o objetivo, a investigação foi guiada pela seguinte questão direcionadora: como o rompimento da barragem de Fundão levou a escola a lidar com o tema da mineração? Como base teórica, foram utilizados dois eixos que amparam a discussão da pesquisa: a Educação do Campo, com destaque em três princípios, e a Educação e Mineração e o “Silêncio Pedagógico” no contexto do desastre. Na metodologia, para a coleta de dados, empregou-se a busca de documentos já existentes na escola, como as Atas de Reuniões de Módulo II do período de 2015 a 2020, as quais foram analisadas. Para estudo dos documentos, apoiou-se nas técnicas de Análise de Conteúdo e Análise Temática. Na análise desses documentos, deparou-se com indício de “silenciamento” na prática pedagógica da escola em relação ao rompimento, à educação e à mineração e à Educação do Campo. Os resultados apresentados contribuem para a discussão sobre os temas da educação e mineração e da Educação do Campo na prática pedagógica, nos momentos de formação continuada – Módulo II dos professores.

Palavras-chave: Educação do Campo. Rompimento da barragem de Fundão. Barra Longa. Educação e mineração. Silenciamento pedagógico.

ABSTRACT

This thesis presents a qualitative study on the consequences caused by the the Fundão dam burst, owned by Samarco mining company, on the Padre José Epifânio Gonçalves State School (EEPJEG), in Barra Longa, Minas Gerais. This is originally a rural school, now located in the urban area of the municipality. It serves mostly students belonging to the peasant population who has suffered damages of physical, social and pedagogical aspects. The main objective of this study was to identify how the Fundão dam burst triggered changes at the school. To achieve the objective, the investigation was guided by the following question: how did the Fundão dam burst provoke the school to deal with the mining issue? As for a theoretical basis, three axes that support the study discussion were used: Rural Education with emphasis on three principles, and Education and Mining and the Pedagogical Silence within the dam burst context. In the methodology, to collect data, a search of documents already existing in the school was carried out. The Minutes of Module II Meetings (MMM-II), from 2015 to 2020, were the documents analyzed. The study of these documents are grounded on Content Analysis and Thematic Analysis. In the analysis, there was evidence of “silencing” toward the school pedagogical practice regarding the dam burst, education and mining. The results presented contribute to the discussion about the themes on education and mining, and about Rural Education in pedagogical practice during teachers’ continuing education - Module II Meetings.

Keywords: Rural Education. Fundão dam burst. Barra Longa. Education and mining. Pedagogical silencing.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 – Localização do Município de Barra Longa – MG e os Municípios Limítrofes	18
Figura 2 – Construção da Escola Estadual “Padre José Epifânio Gonçalves” à margem direita do rio Carmo.....	20
Figura 3 – Destruição em Barra Longa/MG.....	26
Figura 4 – Vista aérea do encontro dos rios Gualaxo do Norte e rio Carmo em Barra Longa, maio de 2014.....	27
Figura 5 – Vista aérea do encontro dos rios Gualaxo do Norte e rio Carmo em Barra Longa, novembro de 2015.....	28
Figura 6 – Vista aérea do encontro dos rios Gualaxo do Norte e rio Carmo em Barra Longa, agosto de 2016.....	28
Figura 7 – Espaços da escola com lama do rompimento da barragem de Fundão.....	29
Figura 8 – Rampa de acesso à parte baixa da escola e ao final, máquina retirando lama.	30
Figura 9 – Estrutura física da EEPJEG em 2022.....	35
Figura 10 – Mapa temático inicial: o que dizem as Atas?.....	75
Quadro 1 – Cargos e Funções da EEPJEG em 2021/2.....	22
Quadro 2 – Cargos e Situação Funcional da EEPJEG em 2021/2	23
Quadro 3 – Organização das etapas para Análise Documental.....	65
Quadro 4 – Identificação dos documentos consultados	66
Quadro 5 – Documentos Analisados: tipo, quantidade e ano correspondente.	67
Quadro 6 – Fases da Análise Temática	69
Quadro 7 – Critérios para análise temática	72
Quadro 8 – Documentos e suas características relevantes.	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEDAS	Associação Estadual de Defesa Ambiental e Social
APEC	Articulação Paranaense Por Uma Educação do Campo
ARM-II	Atas de Reuniões de Módulo II
BL	Barra Longa
CNEC	Campanha Nacional de Escolas da Comunidade
CVRD	Companhia Vale do Rio Doce
CC	Conselho de Classe
CNDH	Conselho Nacional dos Direitos Humanos
CF	Constituição Federal
EEPJEG	Escola Estadual Padre José Epifânio Gonçalves
EF	Ensino Fundamental
EFAF	Ensino Fundamental Anos Finais
EFAI	Ensino Fundamental Anos Iniciais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
Fonec	Fórum Nacional de Educação do Campo
FR	Fundação Renova
Ibama	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC	Ministério da Educação
MPMG	Ministério Público de Minas Gerais
NT	Nota Técnica
PEB	Professor da Educação Básica
PPP	Projeto Político Pedagógico
Pronera	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RBF	Rompimento da Barragem de Fundão
RSM	Representações Sociais em Movimento
SD	Sequência Didática
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

SYSADP	Sistema de Designação de Pessoal
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SPG	Silêncio Pedagógico
SER/PN	Superintendência Regional de Ensino de Ponte Nova
TE	Transporte Escolar
TP	Tema Potencial
TRS	Teoria das Representações Sociais
TRSM	Teoria das Representações Sociais em Movimento

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 CONTEXTO DA PESQUISA	17
2.1 O município de Barra Longa/MG	17
2.2 A Escola Estadual Padre José Epifânio Gonçalves (EEPJEG)	19
2.3 Os impactos do rompimento da Barragem de Fundão na EEPJEG	24
3 REFERENCIAL TEÓRICO	36
3.1 A Educação do Campo: espaço de lutas e conquistas	36
3.2 Princípios da Educação do Campo	41
3.3 Educação e Mineração: indícios de um silenciamento pedagógico.....	51
4 CAMINHO METODOLÓGICO	60
4.1 Análise de Conteúdo, Análise Temática, diálogo e compreensão de dados	68
5 RESULTADOS	77
6 CONCLUSÃO.....	97
PRODUTO	100
REFERÊNCIAS	104
APÊNDICES	112
ANEXOS	116

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação teve como objetivo identificar como o Rompimento da Barragem de Fundão (RBF)¹ provocou mudanças na Escola Estadual Padre José Epifânio Gonçalves (EEPJEG), atingida em 2015. A poesia de Sérgio Papagaio, epígrafe desta dissertação, apresenta o contexto da pesquisa sobre o qual discorreremos a partir de agora.

O RBF aconteceu em Mariana/MG, no dia 5 de novembro de 2015. Segundo Antunes-Rocha *et al.* (2020), a lama desceu pelo rio Gualaxo do Norte, chegou ao rio Carmo até alcançar a Bacia do Rio Doce, onde atingiu municípios em Minas Gerais e no Espírito Santo. Esse trajeto ceifou vidas de pessoas, animais e vegetais até chegar ao Oceano Atlântico. Hunzicker *et al.* (2021) afirmam que o rompimento provocou impactos ambientais, sociais, culturais, econômicos e educacionais. No percurso, a lama atingiu o município de Barra Longa/MG tanto na área rural, quanto na sua sede, alcançando a EEPJEG, que, por sua vez, teve vários espaços de sua estrutura física destruídos e o funcionamento pedagógico interrompido. Assim, conhecer, por meio das práticas dos professores dessa escola registrada nas Atas do Módulo II, o impacto causado pelo RBF com o “mar de lama” provocou a escola a se movimentar e problematizar o assunto pedagogicamente.

Aparentemente, a mineração estava distante da vida e das preocupações do cotidiano da escola até ela ser atingida pela lama, visto que o município de Barra Longa tem a agropecuária como atividade econômica predominante, com atividades desenvolvidas por garimpeiros que atuavam nos rios Gualaxo do Norte e Carmo. Segundo Silva (2022), esse assunto não fazia parte das discussões pedagógicas da escola: a autora afirma que temas como Educação do Campo, o RBF e a mineração passaram a ser discutidos na escola após o rompimento. Para a autora, esses temas “[...] foram incluídos na pauta das discussões, e da prática pedagógica dos professores. Esses assuntos fazem parte da trajetória da escola, mas até então não faziam parte do seu contexto formativo” (p. 1).

Antes do RBF, tal como cita Silva (2022),

Barra Longa, cidade vizinha de Mariana, localizada aproximadamente a 45 km de Bento Rodrigues (vilarejo de Mariana mais próximo e atingido pelo CRBF), não apresentava e não apresenta a atividade minerária – especialmente a megamineração – como principal fonte econômica. Antes do CRBF havia garimpeiros que buscavam seu sustento nos rios Gualaxo do

¹ RBF – rompimento da barragem de Fundão: essa abreviatura foi utilizada por Pinheiro e Polignano *et al.* (2019) e tem sido utilizada nos trabalhos desenvolvidos pelos integrantes do Grupo de Estudos Educação, Mineração e Meio Ambiente (GEMA).

Norte e do Carmo. Porém, a exploração do ouro de aluvião foi uma das atividades que incentivou a formação do povoado que hoje tem na agricultura e pecuária leiteira as principais fontes de renda do município (p. 2).

A partir disso, surgiram questionamentos: o tema mineração estava presente no currículo da escola antes do RBF? Como esse tema era abordado nas aulas? Como o RBF impactou a prática pedagógica dos professores? Como a escola lidou com a situação do RBF em seu cotidiano? Tais questões moveram esta pesquisa, na qual focalizamos as transformações ocorridas na relação da escola com a questão da mineração, da prática minerária e da discussão desse conteúdo na sua prática curricular. Assim, apresentamos a seguinte questão direcionadora da pesquisa: como o RBF provocou a EEPJEG a lidar pedagogicamente com o tema da mineração? Para responder essa questão, a pesquisa focou nos professores, na forma como eles lidaram com o rompimento e, mais especificamente, na forma como o tema mineração passou a ser abordado nas práticas pedagógicas após o RBF.

Fomos impulsionados a adentrar a EEPJEG e conhecer como acontece a oferta escolar às populações do campo atendidas pela instituição, diante dos impactos do RBF. Carvalho, Luz e Santos (2022) nos indicam a possibilidade de inserir a escola e o seu papel na pauta de discussão e prática dos professores:

[c]onhecer de perto a EEPJEG e compreender qual é o lugar que ela ocupa no processo de promoção de vida, de reconstrução e reconhecimentos da própria identidade, qual o diálogo existente sobre o projeto de sociedade que se constrói no seu interior, como a escola se vê como espaço de direito, foram pontos desenvolvidos pelas diferentes Áreas de Conhecimento (p. 8).

Nesse sentido, este estudo apresenta importância para o meio acadêmico, uma vez que, segundo Antunes-Rocha *et al.* (2020, p. 10), “o rompimento da Barragem de Fundão vem produzindo desafios em termos teóricos e metodológicos para os pesquisadores” na área da Educação. Esta pesquisa salienta a discussão da Educação do Campo dentro dos estudos em Educação, por ser a EEPJEG reconhecida como escola do campo a partir do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Uma escola do campo é aquela situada em área rural, conforme definido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (BRASIL, 2010, n. p.).

O reconhecimento da EEPJEG como escola do campo aconteceu na mesma época do RBF. Isso indica a necessidade de oportunizar momentos de reflexão sobre os impactos desses acontecimentos na prática pedagógica da escola. Assim, conhecer os impactos

provocados pelo RBF na escola e a relação que os professores estabeleceram, e ainda estabelecem (ou não), entre suas práticas e o rompimento demonstra a relevância da realização desta pesquisa, que tem o intuito de oferecer aportes para futuras pesquisas, contribuir para promoção e inclusão das temáticas da Educação e Mineração², Educação do Campo, no currículo da EEPJEG.

A Educação do Campo integra a trajetória de vida da pesquisadora que, juntamente com a mineração, impulsiona sua prática como campesina e educadora do campo, e chega a esta pesquisa. Nesse sentido, seu contato com a escola atingida teve início em meados da década de 1980, por meio de participação social e pessoal em grupos religiosos e de jovens rurais no município de Barra Longa/MG. Essa relação se deu até meados da década de 1990, após esse período, o contato ficou restrito a algumas pessoas específicas, como amizades ou relações profissionais, até o ano de 2016, quando a escola foi indicada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) como escola do campo. Para entender a atuação da pesquisadora na escola, mostramos que, no momento do rompimento, ela encontrava-se como supervisora pedagógica em outra escola pública do campo num município próximo; oito meses depois, ela ocupava o cargo de coordenadora da Educação do Campo na Superintendência Regional de Ensino de Ponte Nova (SRE/PN) e, a partir de agosto de 2019, trabalha na gestão da EEPJEG como diretora. Essa trajetória contribui para a relevância da pesquisa pelo fato de a pesquisadora conhecer de perto, tanto o objeto (o impacto do rompimento na escola) quanto os sujeitos da pesquisa (professores).

Assim, este estudo tem caráter qualitativo e analisou os seguintes documentos: as Atas de reuniões de Módulo II (ARM-II), elaboradas pelos profissionais no período compreendido entre os anos de 2015 e 2020, os Planos de Ensino Anual (PEA) e os Relatórios de Atividades Pedagógicas (RAP). Para a analisar os dados, foram utilizadas as técnicas de Análise de Conteúdo e Análise Temática. Nesse sentido, a escrita desta dissertação e o registro do caminho percorrido para a realização deste estudo foram organizados em quatro capítulos, além desta Introdução e da Conclusão, ao final. O primeiro capítulo apresenta a EEPJEG, objeto da pesquisa, no contexto do RBF. O segundo capítulo traz o referencial teórico deste estudo, apresenta a discussão da Educação do Campo (ANTUNES-ROCHA, 2012; 2020), (ANTUNES-ROCHA; HAGE, 2010) a partir dos princípios indicados por Diniz-Menezes (2013) e Oliveira (2019), da Educação e Mineração e do Silêncio Pedagógico numa discussão

2 O tema Educação e Mineração tem sido estudado e discutido por Hunzicker desde 2019 quando identificou em sua pesquisa de mestrado (2019), e em outros estudos sobre o RBF (2021, 2022), indícios do Silêncio Pedagógico na prática pedagógica de professores.

a partir de Hunzicker (2019; 2021; 2022), Antunes-Rocha *et al.* (2020) e Hunzicker e Antunes-Rocha (2022). O terceiro capítulo discorre sobre a Análise Documental, metodologia utilizada no desenvolvimento desta pesquisa, que se apoiou nas técnicas de Análise de Conteúdo e Análise Temática. O quarto capítulo expõe a análise dos resultados, em que discutimos o Silêncio Pedagógico a partir do resultado das análises dos documentos da escola.

2 CONTEXTO DA PESQUISA

Neste capítulo é apresentada Escola Estadual Padre José Epifânio Gonçalves, local em que acontece a presente pesquisa. Iniciamos com uma breve exposição sobre o município de Barra Longa/MG, por ter sido atingido pelo RBF e por ser o município onde a escola está localizada; a seguir, dissertamos sobre a escola: seu espaço físico, seus sujeitos e a chegada da lama do RBF.

2.1 O município de Barra Longa/MG

O município de Barra Longa encontra-se na Zona da Mata, no interior de Minas Gerais, e tem uma população que, em 2021, era estimada em 4.905 pessoas. Foi elevado à categoria de município com a denominação de Barra Longa pela Lei Estadual nº 148, de 17 de dezembro de 1938. Sua economia, com base agrícola, apresenta como uma das principais atividades a pecuária leiteira, mas a atividade minerária, com a extração do ouro de aluvião, e a agricultura também são atividades presentes no município desde a sua fundação. Segundo o IBGE (2022a), a fertilidade das terras, próprias para a agricultura e a exploração do ouro de aluvião, abundantes nos rios Carmo e Gualaxo do Norte, foram fatores determinantes para a permanência dos primeiros habitantes e no desenvolvimento do povoado, que se transformou na atual Cidade de Barra Longa.

Essa realidade foi prejudicada pelo RBF, como afirma a Associação Estadual de Defesa Ambiental e Social (AEDAS):

[a]s atividades ligadas à agricultura foram muito prejudicadas no município em razão de grande parte da lama de rejeitos ter se depositado em áreas, até então, destinadas à agricultura e pecuária leiteira prejudicando, e em alguns casos impossibilitando a retomada dessas atividades. Os prejuízos ligados à esfera da agricultura fizeram com que diminuísse muito as oportunidades de trabalho ligadas à terra, [...] A perda do rio também impediu a retomada do garimpo na região fazendo com que muitos trabalhadores desta categoria enfrentassem severas situações de perdas de renda e dificuldades de sustento de suas famílias (AEDAS, 2021a, p. 6).

Trata-se de um município com território geográfico que se estende por 383,628km², vizinho das cidades mineiras de Dom Silvério, Alvinópolis, Mariana, Acaiaca, Ponte Nova e Rio Doce (ANDRADE, 2018; IBGE, 2022). A Figura 1 mostra a localização do município de Barra Longa/MG e de seus municípios limítrofes.

Figura 1 – Localização do Município de Barra Longa – MG e os Municípios Limítrofes



Fonte: Elaborado para esta pesquisa. Professor Marcos Venâncio. Google Earth Pro (2021).

O município teve sua origem na época colonial, na fase de exploração de terras em Minas Gerais, que, segundo o IBGE (2022, n. p.), “vários colonizadores chegaram à região Mata de Ponte Nova, formando aí pequenos núcleos de povoação” e o Coronel Matias Barbosa, senhor de muitos escravizados e armas, apossou-se de várias terras que tempos depois foram legalizadas por meio de cartas de sesmarias; em uma dessas posses, ele mandou construir uma capela onde surgiu o povoado de Barra de Matias Barbosa, hoje Barra Longa.

O que chamou a atenção do Coronel e, posteriormente, o motivou a se instalar na localidade foi a “fertilidade das terras, próprias para a agricultura e a exploração do ouro de aluvião, abundantes nos rios Carmo e Gualaxo do Norte, foram fatores determinantes na fixação dos primeiros habitantes e no desenvolvimento do povoado” (IBGE, 2022, n. p.). Assim, a origem do município apresenta a atividade mineradora como marco histórico e econômico, que mais tarde busca na fertilidade da terra sua continuidade por meio da agricultura, “em um primeiro momento, a intensa atividade mineradora teve como consequência o desinteresse pelo cultivo das terras”, segundo o Ministério Público de Minas Gerais (MPMG, 2016, p. 2).

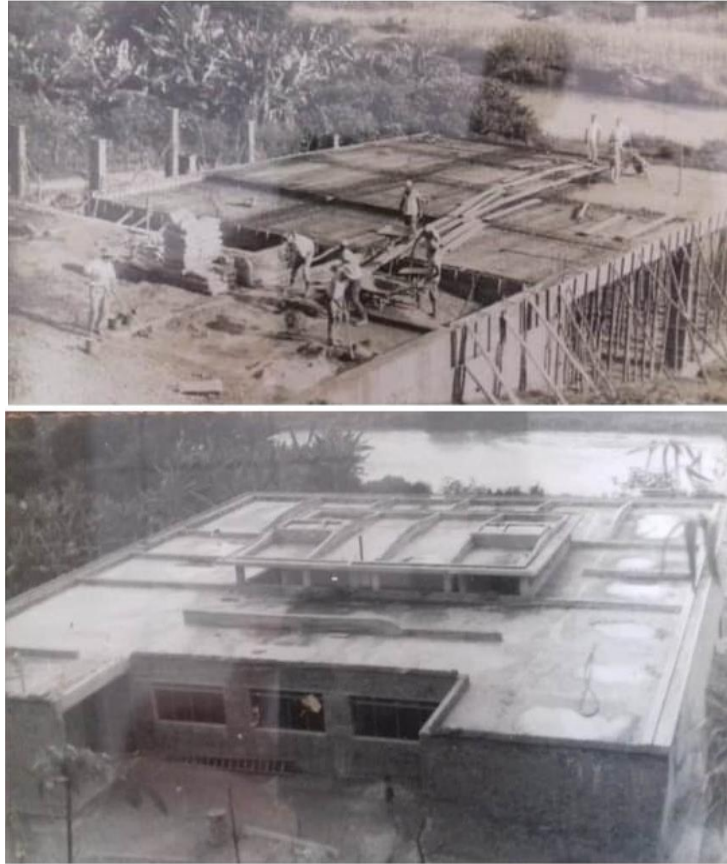
Por volta de 1711, quando Matias da Silva Barbosa chegou à localidade a pedido do governador da época para combater os índios botocudos e acaiabas recebendo em troca vasta extensão de terras, onde se construiu então a Fazenda dos Fidalgos, formando-se um pequeno arraial com o nome de Matias Barbosa. A origem do atual nome da cidade deve-se à confluência dos rios Carmo e Gualaxo do Norte. As principais atividades que desenvolveram o arraial foram a exploração do ouro de aluvião, até então abundante nos rios, posteriormente com a decadência do ouro, a agricultura se desenvolveu devido a fertilidade das terras (BARRA LONGA, 2016, n.p.).

A origem do nome do município, Barra Longa, possivelmente foi inspirada no encontro dos dois rios, “o topônimo do município é proveniente da confluência (Barra) dos rios do Carmo e Gualaxo do Norte, que nascem nas serranias de Ouro Preto, vindo fundir-se a pouco mais de 1 km a oeste de Barra Longa, sugerindo por este motivo a toponímia” (IBGE, 2022, n. p.). À margem direita do rio Carmo, foi construído o prédio da EEPJEG, a quinta escola a ser diretamente atingida pelo RBF – das quatro primeiras, duas são localizadas em Mariana/MG, a Escola Municipal Bento Rodrigues e a Escola Municipal Paracatu de Baixo. Essas duas, conforme afirmam Hunzicker *et al.* (2021), estão funcionando de maneira provisória na sede da cidade de Mariana/MG, enquanto aguardam reconstrução definitiva nos reassentamentos em outros territórios” (p. 12). As outras duas são a Escola Municipal Gustavo Capanema, na comunidade rural de Gesteira, e a Escola Municipal José de Vasconcelos Lana, que fica na sede do município, ambas em Barra Longa/MG. Na sequência, buscamos refletir sobre a EEPJEG, contexto desta pesquisa.

2.2 A Escola Estadual Padre José Epifânio Gonçalves (EEPJEG)

A escola foi inaugurada em 1960 por incentivo da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), atendia à população ofertando o Ensino Fundamental (1^a a 4^a séries) e o Ensino Médio com formação para o Magistério, com o nome de Ginásio Dr. Antônio Lana. Posteriormente, passou a compartilhar o prédio com o então criado Grupo Escolar Padre José Epifânio Gonçalves, que ofertava a Educação Infantil e as séries iniciais, 1^a a 4^a série. Assim, o Ginásio Dr. Antônio Lana passou a oferecer o Ensino Fundamental, de 5^a a 8^a séries, e continuou com o Ensino Médio com habilitação para o Magistério. A EEPJEG está localizada na sede do município de Barra Longa/MG e apresenta em seu histórico marcas do trabalho coletivo com participação da comunidade desde sua construção, segundo consta no seu Projeto Político Pedagógico (PPP), aprovado em 2020: “foi construído nos anos 1954/1958, sendo o terreno doado pela Prefeitura Municipal, segundo documentos oficiais, objetivando a construção de uma escola com a contribuição da comunidade” (BARRA LONGA, 2020, p. 7), como mostra a Figura 2.

Figura 2 – Construção da Escola Estadual “Padre José Epifânio Gonçalves” à margem direita do rio Carmo.



Fonte: Acervo da escola, sem data e sem autor.

Na década de 1970, segundo o PPP da escola, o Grupo Escolar e o Ginásio receberam, ambos, alterações nos nomes; passaram a ser denominados, respectivamente, Escola Estadual Padre José Epifânio Gonçalves e Escola da Comunidade Dr. Antônio Lana. Nessa última, os estudantes passaram a contribuir financeiramente para sua manutenção até o início da década de 1980. Nessa mesma época, a EEPJEG recebeu a extensão de 5^a a 8^a séries e, posteriormente, para o Ensino Médio, em 1987. No ano seguinte, houve a extinção da Escola da Comunidade Dr. Antônio Lana. De 1989 até 1997, na EEPJEG, o Ensino Médio foi integrado ao curso de formação para o Magistério.

A escola está localizada em área residencial e central de Barra Longa/MG: o prédio conta com ampla estrutura física, composta por uma cozinha, uma sala de direção, uma secretaria, uma sala de professores, uma sala de supervisão pedagógica, uma biblioteca, um laboratório de ciências (Física, Química e Biologia), um laboratório de informática com 30 computadores, um auditório, uma quadra de esportes coberta, um vestiário, dois pátios (um coberto e outro sem cobertura) e sete banheiros. A escola atende a 27 comunidades rurais do município de Barra Longa/MG. Destacamos a comunidade do Dobra, que se encontra a aproximadamente 30km da escola e cujo acesso se dá por meio de estradas de terra. Nessa

rota, considerando o transporte escolar (TE), estão as comunidades de Tabuões, a 23km, e de Gesteira, a 17km de Barra Longa/MG. Em outra direção, na rota do transporte escolar do Cunha (18km), encontramos a comunidade do Caqui (9km) e do Paiol do Cunha (15km). A precariedade das estradas de terra, a forma de terceirização e a não oferta integral do transporte escolar são considerados os principais desafios para a escola, quando busca garantir o direito ao acesso dos estudantes em atividades extracurriculares ou ações e momentos, como a Educação Integral ou a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A EEPJEG atende à mais de vinte comunidades rurais de Barra Longa, sendo: Água Fria, Bananal, Bonfim, Bonito, Bonsucesso, Buieie, Caiana, Capela Velha, Caqui, Córrego dos Pilões, Córrego das Quintas, Covanca, Cunha, Dobra, Felipe dos Santos, Fragoso, Gesteira, Lava-Pés, Mandioca, Matipó, Paiol do Cunha, Pimenta, Pouso Alto, Quebra Canoa, Rocinha, São Gonçalo, Tabuões. Além de todos os bairros da Sede do município. Os estudantes utilizam o transporte escolar, entretanto, esse transporte para algumas comunidades mais distantes é oferecido em apenas um turno, seja pela precariedade das estradas ou pelo contrato com terceiros que prevê a quantidade de km a serem percorridos durante o mês, aniquilando o direito de acesso e permanência de maneira a comprometer seu desenvolvimento pedagógico. Isso se torna um dos principais desafios enfrentados pela escola (BARRA LONGA, 2020, p. 10).

Garantir esse direito desafia a escola a ir além dos seus espaços edificadas para chegar até o mais distante de seus estudantes e garantir-lhe o direito de acesso e permanência em uma escola pública. O transporte, que é um direito, é também um desafio que a escola enfrenta, seja pela extensão territorial de Barra Longa/MG, seja pelo número de comunidades rurais atendidas pela escola. Considerando esse aspecto, a escola procura garantir a permanência dos estudantes com acesso à aprendizagem necessária para a conclusão do ensino a que cursam por direito. Para oferecer as oportunidades aos estudantes e à sociedade, a escola solicita à SEE/MG, por intermédio da SRE/PM, as vagas necessárias, bem como turmas e turnos de acordo com a demanda identificada. No segundo semestre de 2021, a escola pôde ampliar sua oferta de vagas e de cursos, além de promover o diálogo com o município em prol da ampliação do transporte escolar.

Assim, de acordo com Quadro de Escola³ (2021/2), a EEPJEG contou com 64 profissionais, sendo: 38 professores da Educação Básica (PEB). Desses professores, 29 atenderam aos Conteúdos da Base Comum Curricular, quatro professores eram para as Atividades Integradoras das turmas em Educação Integral, quatro professores para Curso Técnico em Administração Pública, uma professora Projeto de Vida na EJA, três professoras para Uso da Biblioteca (PEUB), cinco professoras para Atendimento Escolar Especializado (AEE) apoio aos estudantes público da Educação Especial, uma Secretária Escolar e quatro Auxiliares da secretaria (ATB), nove Auxiliares de Serviços Gerais (ASB), duas pedagogas para a Supervisão Pedagógica, duas profissionais na Direção. Esses profissionais foram contratados para atender um total de 485 estudantes matriculados na escola em 2021. No turno matutino, foram atendidos 228 estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio; no turno vespertino, a escola atendeu 141 estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio; 31 estudantes foram atendidos pelo 6º e 7º ano Integral nos turnos da manhã e da tarde; no noturno, foram 85 estudantes distribuídos em três turmas de EJA e uma turma da Educação Profissional. 287 são residentes na zona rural e fazem uso do transporte escolar; dos 198 estudantes que residem na sede do município, 63, que moram em bairros (comunidades) mais afastados da escola, também utilizam o transporte escolar para acesso à EEPJEG. Os cargos e o número de profissionais existentes na escola estão registrados no Quadro 1.

Quadro 1 – Cargos e Funções da EEPJEG em 2021/2

Cargos/Funções	Quantitativo
Diretor – DIV	1
Vice-diretor – VD	1
Especialista da Educação Básica – EEB	2
Professor de Educação Básica – PEB	38
Professor para uso de Biblioteca – PEUB	3
Professor para Atendimento Educacional Especializado – AEE	5
Secretária Escolar – SE	1
Assistente Técnico da Educação Básica – ATB	4
Auxiliar de Serviços de Educação Básica – ASB	9
Total	64

Fonte: Elaboração da autora com base no Quadro de Escola 2021/2

³ Quadro de Escola é o documento anual que apresenta o número de profissionais que trabalham na escola, suas funções e carga horária. Registrado nos Sistemas SIMADE, SYSADP (Quadro de Escola e Quadro de Horário) seguindo orientação de uma resolução da SEE/MG (MINAS GERAIS, 2020). O ano de 2021 teve como base a RESOLUÇÃO SEE nº 4.486/2021- SEI 1260.01.0000241/2021-71 que assim o define “O Quadro de Escola é uma ferramenta do SYSADP que identifica e apura todo o quadro de pessoal, cabendo às Unidades de Ensino, ao ANE/IE e à SRE acompanharem e ajustarem as informações em conformidade com a legislação vigente”.

Dos 64 profissionais que atuam na escola, 12 residem em outros municípios, 52 são do próprio município e, desses, nove moram em comunidades rurais (Pasta Funcional⁴ 2021/2). Ao analisar a forma de atuação funcional ou vínculo (Quadro 2), constatamos que a maioria é contratado ou convocado, entretanto, não encontramos indícios de que esse fato tenha influência na prática pedagógica dos professores ou nos resultados dos estudantes. Os registros de frequência no “Livro de Ponto” mostram que a movimentação dos profissionais durante o período letivo é baixa: há eventuais afastamentos, como licença maternidade, tratamento de saúde e férias. No Quadro 2, podemos observar como os profissionais estão distribuídos e qual vínculo mantêm com a escola.

Quadro 2 – Cargos e Situação Funcional da EEPJEG em 2021/2

Cargos/Funcões	Situação(vínculo) e quantitativo
Diretor – DIV	Cargo Comissionado mediante ao processo de escolha (1)
Vice-diretor – VD	Cargo Comissionado mediante ao processo de escolha (1)
Especialista da Educação Básica – EEB	Efetivo (1) Convocado (1)
Professor de Educação Básica – PEB	Efetivo (17) Convocado (21)
Professor para uso de Biblioteca – PEUB	Efetivo (0) Convocado (3)
Professor para Atendimento Educacional Especializado – AEE	Efetivo (0) Convocado (5)
Secretária Escolar – SE	Cargo Comissionado mediante ao processo de indicação (1)
Assistente Técnico da Educação Básica – ATB	Efetivo (1) Contratado (3)
Auxiliar de Serviços de Educação Básica – ASB	Efetivo (0) Contratado (9)
Total	Comissionados: 03 Efetivo: 19 Convocado: 30 Contratado: 12

Fonte: Elaboração da Pesquisadora com base no Quadro de Escola 2021/2

4 Pasta Funcional, local (pasta) onde são mantidos os documentos pessoais e comprobatórios dos profissionais da escola.

Assim, a EEPJEG é a única escola do município a oferecer educação nos níveis Fundamental (EF), Anos Finais, e Ensino Médio (EM), com atendimento da Educação Especial (EE) e Educação Integral (EI) nos turnos da manhã e tarde, com oferta do Ensino Profissional, Curso Técnico em Administração, e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno.

A EEPJEG, por ser a escola que atende todos os alunos de Barra Longa, desempenha um papel importante no cotidiano e na história do município. [...]. Por ser uma cidade pequena, a escola se apresenta em estreita comunicação com a comunidade da sede e, de certa maneira, em boa comunicação com os distritos e localidades rurais, visto que a maior parte da população do município vive fora da sede, mas estuda na EEPJEG. (ANTUNES-ROCHA *et al.*, 2020, p. 39)

2.3 Os impactos do rompimento da Barragem de Fundão na EEPJEG

A data de 5 de novembro de 2015 ficou gravada na história na vida dos moradores dos municípios que margeiam a bacia do Rio Doce. O desastre causado pelo rompimento da barragem de Fundão que “integra-se ao complexo minerário de Germano da mineradora Samarco Mineração S/A, que por sua vez vincula-se às empresas Vale e BHP Billiton (cada uma das proprietárias detém 50% das ações da Samarco)” (HUNZICKER. 2019, p. 13), em Mariana/MG, provocou o derramamento de milhões de metros cúbicos de rejeitos no curso do rio Gualaxo e outros ribeirões da região, devastando tudo o que encontrava pela frente, “percorrendo 55 km no rio Gualaxo do Norte até o rio do Carmo, e outros 22 km até o rio Doce. A onda de rejeitos, composta principalmente por óxido de ferro e sílica, soterrou o subdistrito de Bento Rodrigues e deixou um rastro de destruição até o litoral do Espírito Santo, percorrendo 663,2 km de cursos d'água” (IBAMA, 2016, n. p.).

Ao estabelecermos relações entre os impactos causados pelo RBF e a EEPJEG, observamos uma diversidade de terminologia utilizada para se referir ao rompimento. Dessa forma, buscamos fontes para entender essa variedade. Encontramos em Zhouri (2019) o termo “desastre”: a autora afirma que “os desastres da mineração são produzidos e se tornam recorrentes pela vigência e reprodução de certos padrões político-institucionais” (p. 46). Já Pinheiro e Polignano *et al.* (2019) informam que “inicialmente definido como acidente, posteriormente se caracterizou como uma tragédia para, por fim, se configurar como um crime” (p. 13). A AEDAS (2021b) traz à tona questões que motivam o uso da terminologia,

entre elas, o fato de o poder público classificar o rompimento como um “evento” o que, na realidade, corresponde a um “crime/desastre” (p. 3).

Hunzicker (2022), em seu recente trabalho intitulado: *“Aqui tinha uma escola”*: vozes docentes sobre o rompimento da barragem de Fundão, informa que não há um consenso no que diz respeito à terminologia utilizada para nomear o RBF. Isso está relacionado aos interesses a que a pessoa está vinculada. Segundo a autora, a forma como as pessoas se referem ao rompimento é “difusa e gera contestação e indignação por parte de algumas pessoas desde o ocorrido, pois a maneira como nomeia relaciona-se aos interesses ideológicos, políticos e econômicos” (p. 100). Assim,

[...] alguns dos atingidos diretos (que tiveram suas casas soterradas) denominam como ‘crime’, principalmente aqueles sujeitos que se alinham às reflexões feitas no território por coletivos e movimentos sociais[...]; alguns meios de comunicação mencionam ‘desastre’; já alguns moradores de Mariana de classe média que não tiveram suas casas afetadas pelos rejeitos, mas que são ligados às empresas mineradoras Samarco e Vale e à Fundação Renova, chamam de ‘acidente’; em documentos oficiais, como no Termo de Transação e de Ajustamento de Conduta - TTAC (2016) o termo recorrente na redação é ‘evento’ (HUNZICKER, 2022, p. 100-101).

O Ministério Público de Minas Gerais (MPMG, 2020) se refere ao rompimento primeiramente como “tragédia” quando se trata do prejuízo ambiental, mas a seguir já o aponta como “desastre” e apresenta sinais da destruição ocasionada ao longo da bacia do rio Doce.

Mariana, 5 de novembro de 2015. Às 16h20, a barragem de Fundão, de propriedade da mineradora Samarco, controlada pelas empresas Vale e BHP Billiton, se rompe, despejando cerca de 60 milhões de metros cúbicos de rejeitos de minério de ferro. Considerada a maior tragédia ambiental do país, o desastre matou pessoas, engoliu comunidades e plantações, poluiu cursos d’água, deixando um rastro de destruição em toda a bacia do rio Doce, em Minas Gerais, com reflexos até a foz do rio, no estado do Espírito Santo, e no oceano Atlântico (MPMG, 2020, n. p.).

Considerando a diversidade de termos utilizados para se referir ao rompimento, utilizamos, nesta pesquisa, o termo "desastre" por considerarmos que os impactos causados não apenas na EEPJEG e sim, por onde o mar de lama passou, causaram prejuízos à sociedade e ao ambiente nos aspectos tanto físicos como humanos, nas regiões atingidas. Para Andrade (2018), atividades desenvolvidas pelos pequenos agricultores, pescadores, comerciantes e outros produtores foram comprometidas com o desastre, isso porque, quando a lama passou

pelo município de Barra Longa/MG, atingiu as comunidades rurais, destruindo sítios, chácaras, plantações, lavouras. Segundo AEDAS (2021c), os moradores contam que, junto à notícia do RBF, chegou a informação de que “a lama de rejeito não ultrapassaria a calha do rio” (p. 16). Entretanto, o que ocorreu foi bem diferente do anunciado, “[desse] modo, a notícia inicial não foi acertada e a enxurrada de lama transbordou o leito do Rio atingindo inúmeras casas, praças, vias públicas, quintais, etc.” (AEDAS, 2021c, p.16). A Figura 3 mostra o percurso por onde a lama passou e causou destruição em Barra Longa/MG.



Fonte: Tito (2015, n. p.)

As Figuras 4, 5 e 6 mostram o encontro dos rios Gualaxo do Norte e Carmo em Barra Longa/MG, em três momentos: antes do RBF, em 2014, e depois do RBF, em 2015 e em 2016. Podemos observar, a partir do ponto do encontro, sentido rio Carmo, nos três momentos apresentados, que houve afetamento da água e da vegetação ribeirinha. No primeiro, em maio de 2014 (período que antecede o RBF), nota-se que o mesmo tom esverdeado, para um verde escuro, encontra-se na água dos dois rios, além de se observar a presença de vegetação às margens do rio. A partir da tonalidade apresentada na água dos rios Gualaxo do Norte e

Carmo, é possível verificar que a chegada da lama afetou a água dos rios, mudou suas características naturais e a biodiversidade presente.

A esse respeito, a Nota Técnica nº 001/2016 afirma que,

[...] a gigantesca onda de água e rejeitos percorreu os Rios Gualaxo do Norte e Carmo entrando no curso do Rio Doce, onde percorreu cerca de 600 Km até sua foz em Linhares-ES. No caminho percorrido, a onda de rejeitos destruiu comunidades, estruturas urbanas, áreas de preservação permanente, alterou de forma drástica a qualidade da água, levando ao extermínio da biodiversidade aquática, incluindo espécies ameaçadas, incluindo a ictiofauna e também indivíduos da fauna silvestre. Os níveis de turbidez da água e dos sedimentos levaram à interrupção do abastecimento de água dos municípios e das atividades econômicas com captações nos rios atingidos (IBAMA, 2006, p. 3).

Figura 4 – Vista aérea do encontro dos rios Gualaxo do Norte e rio Carmo em Barra Longa, maio de 2014.



Fonte: Google Earth Pro. Acesso em 07 de nov. 2021 por Marcos Venâncio.

O segundo momento mostra o encontro dos rios em novembro de 2015 (período logo após o RBF), em que a água se apresenta barrenta. Essa tonalidade da água no rio Carmo foi possível, mesmo na parte que o rio está na direção contrária, devido ao volume e à força com que a lama chegou no seu leito. Sérgio Papagaio, em seu poema *Caminho de Barro*, que consta na epígrafe deste estudo, representa o encontro dos rios após o RBF como coisa confusa: “[o]lha que coisa mais confusa a lama Gualaxo abaixo, a lama Carmo acima”.

Figura 5 – Vista aérea do encontro dos rios Gualaxo do Norte e rio Carmo em Barra Longa, novembro de 2015.



Fonte: Google Earth Pro. Acesso em 07 de nov. 2021 por Marcos Venâncio.

No terceiro momento, a Figura 6 apresenta o encontro dos rios em agosto de 2016, nove meses após o RBF, em que é notável a diferença na tonalidade da cor da água dos dois rios. Observamos que a água do rio Gualaxo do Sul mantém o tom barrento enquanto no rio Carmo a água segue com o tom esverdeado, lado a lado do rio Gualaxo. Observamos que as águas dos dois rios não se misturam mesmo depois do encontro, de onde seguem no mesmo leito, com o nome de rio Carmo.

Figura 6 – Vista aérea do encontro dos rios Gualaxo do Norte e rio Carmo em Barra Longa, agosto de 2016.



Fonte: Google Earth Pro. Acesso em 07 de nov. 2021 por Marcos Venâncio.

A escola foi atingida pela lama proveniente do RBF, que destruiu espaços físicos, como a quadra de esportes, o auditório, a biblioteca, os laboratórios de informática e de ciências. A Figura 7 mostra os espaços da escola tomados pela lama do RBF.

Figura 7 – Espaços da escola com lama do rompimento da barragem de Fundão.



Fonte: Arquivo da escola, sem autor (novembro de 2015)

Segundo Silva (2022), no dia seguinte ao RBF, aqueles que conseguiram chegar à escola se depararam com a parte baixa coberta pela lama e um cheiro muito forte que piorou com o passar dos dias. O trabalho de limpeza e reorganização da escola se deu em meio à movimentação que se instalou ali: trânsito de veículos, pessoas estranhas e a escola funcionando na parte de cima. A autora apresenta seu sentimento de perdas diante do rompimento:

[a] lama roubou a minha história! Minha vó, meu tio... vidas que foram por causa da tristeza da chegada da lama, que não suportaram a dor das perdas. Alguns perderam tudo, outros quase tudo. Quando a lama chegou, as pessoas queriam resolver a situação, limpar suas casas, comércios, voltar à vida normal. Não houve nenhuma orientação por parte da gestão municipal ou da Samarco quanto aos cuidados ao se lidar com a lama, não se sabia o que havia na lama. Na escola, tudo coberto por ela: o laboratório de informática, o laboratório de ciências, salão nobre, biblioteca, sala de leitura. Tudo foi embora na lama. Fomos nos adaptando, os professores tiveram que encontrar novo jeito de trabalhar. Lecionar onde era possível considerando-se a redução do espaço da escola devido aos impactos da lama (p. 6).

Mesmo com todo esforço dedicado ao momento, quando os profissionais se uniram para reorganizar a escola e a empresa Samarco iniciou obras para restaurar os espaços destruídos, havia o entendimento que nem tudo poderia ser recuperado.

A Escola Estadual Padre José Epifânio Gonçalves (EEPJEG) é, dentre as pesquisadas, a única que não foi completamente destruída pela lama. No entanto, a reforma não conseguiu restaurar os arquivos, a biblioteca, mobiliários e objetos que registravam a história da instituição. O entendimento de que ter o prédio funcionando traz segurança e bem-estar para a comunidade é também permeado pela compreensão de que algo foi perdido e que não será possível recuperar (ANTUNES-ROCHA *et al.*, 2020, p. 91).

Isso afetou o atendimento pedagógico considerando que o transtorno prevaleceu alterando a rotina da escola. Carvalho, Luz e Santos (2022) informam que “a escola passou a lidar com novas situações: a reconstrução do espaço físico e pedagógico em meio à poeira que se formava com a lama seca, o barulho de máquinas e veículos pesados no interior da escola” (p. 3). A Figura 8 mostra a rampa de acesso à parte baixa da escola e, ao final, máquina trabalhando na retirada da lama seca.

Figura 8 – Rampa de acesso à parte baixa da escola e ao final, máquina retirando lama.



Fonte: Arquivo da escola, sem autor (dezembro 2015)

Esses acontecimentos no cotidiano da escola nos incitam a buscar respostas aos questionamentos sobre como os profissionais que ali trabalham vivenciam isso, visto que não apenas os estudantes, mas também os funcionários foram multiplamente atingidos nos aspectos profissional, familiar, de moradia, saúde e alimentação. Muitos perderam suas propriedades ou o direito de trabalhar e sobreviver delas, mas a maioria da população está concentrada no campo, conforme dados do SIMADE (2022), que registram 497 estudantes matriculados nos três turnos de atendimento da EEPJEG, dos quais cerca de 56% são provenientes das comunidades rurais. As tensões causadas pelo rompimento podem ser presenciadas no cotidiano desses sujeitos e em seus contextos de vida, apresentadas pela “realidade enfrentada pelos agricultores que não conseguem produzir, nem cultivar em solos e águas contaminadas pela lama do RBF” (CARVALHO; LUZ; SANTOS (2022, p. 9). Assim, a prática pedagógica da escola é provocada a promover essa discussão que perpassa pelas especificidades e temporalidades de cada sujeito, no sentido de refletir sobre a suas próprias maneiras de conviver com o desastre e buscar entender um mundo cada vez mais não familiar e conturbado (MOSCOVICI, 2015, p. 91).

Dentre os desafios atuais, originários da chegada da lama na escola, podemos citar a reforma que foi realizada até 2017 e “não houve uma entrega oficial da escola à comunidade. O acervo da biblioteca não pode ser repostado completamente por conter livros antigos” (ANTUNES-ROCHA *et al.*, 2020, p. 38). Ainda quanto à reforma, a escola encontra outros desafios além dos citados, pois há espaços reparados que necessitam de adequações que foram solicitadas, pela EEPJEG, à Fundação Renova⁵ (FR), como consta no Ofício nº 01/2019, de 07 de janeiro de 2019: “[v]imos por meio deste, solicitar de Vossa senhoria providências com relação ao conserto do piso da quadra poliesportiva que foi atingida devido ao rompimento da barragem de Fundão”. Segundo o mesmo documento, os reparos foram realizados, porém o piso apresenta irregularidades que “[estão] causando muitos acidentes” (OFÍCIO nº 01/2019). Nesse Ofício é ressaltado que a escola já solicitou reparação “deste piso no Ofício nº 01/2017 de 06 de abril de 2017, mas até o presente momento nada foi feito” (OFÍCIO nº 01/2019). Isso indica que esses desafios em relação à parte reformada da escola se iniciaram após o término da obra.

5 “A Fundação Renova é a entidade responsável pela mobilização para a reparação dos danos causados pelo rompimento da barragem de Fundão, em Mariana (MG). Trata-se de uma organização sem fins lucrativos, resultado de um compromisso jurídico chamado Termo de Transação e Ajustamento de Conduta (TTAC). Ele define o escopo da atuação da Fundação Renova, que são os 42 programas que se desdobram nos muitos projetos que estão sendo implementados nos 670 quilômetros de área impactada ao longo do rio Doce e afluentes. As ações em curso são de longo prazo.” (FUNDAÇÃO RENOVA, 2022, n.p.)

Em outras palavras, o RBF levou para dentro da escola impactos que ainda persistem. Além da lama, outros elementos, como a presença das máquinas pesadas, afetaram a segurança da cobertura da quadra: “pois devido ao acesso de máquinas pesadas dentro e fora da quadra, [...] pode causar, também acidentes aos nossos alunos e funcionários” (OFÍCIO nº 01/2019). Outro espaço onde a reparação da reforma é solicitada é o salão nobre da escola, que apresenta no piso “manchas escuras”. Os afetamentos não são apenas de ordem estrutural, mas também recaem sobre a parte pedagógica, imaterial, como constatamos no Ofício nº 01/2019 de 07 de janeiro de 2019: “[a]lém dessas, solicitamos à Fundação Renova a atenção a alguns pontos para que seja viável o bom andamento das nossas atividades escolares” (OFÍCIO nº 01/2019). A escola também solicitou a reposição de obras que fazem parte da literatura clássica brasileira, parte do acervo da biblioteca que foi “totalmente destruído pela lama”, como elementos essenciais que integram o trabalho pedagógico. Nesse sentido, a organização precisa estar adequada para atender os alunos e garantir a sua aprendizagem.

A morosidade com que é tratada a solicitação da escola pela FR constitui mais um desafio. Assim, o retorno da empresa ao ofício citado veio em 29 de fevereiro de 2020, conforme apresentado no Relatório de Reunião 20/02/2020. Assunto: Reparo nos itens solicitados pelo Ofício 01/2019. Nessa visita, a FR verificou a solicitação presente no ofício e a comparou com a parte física. Indicou que o início seria em breve, porém, com a chegada da pandemia da Covid-19, os trabalhos foram interrompidos.

Em 23 de junho de 2021, a escola recebeu a equipe FR, registrada no Relatório de Reunião de 23/06/2021, Assunto: Verificação de pendências nos itens reparados. Nesse dia descreveu a situação encontrada e prometeu realizar as adequações de maneira rápida. Assim, a escola aguarda essa reparação na parte estrutural e no acervo da biblioteca. Na parte pedagógica, a escola busca caminhos que contribuam para o bom desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. O Relatório de Reunião de 23/06/2021, Assunto: Verificação de pendências nos itens reparados, mostra que a escola “solicita apoio do Programa de Educação para implantação de espaço pedagógico para atendimento ao público da Educação Especial e Inclusiva” (RELATÓRIO DE REUNIÃO, 2021).

Nesse sentido, o atendimento pedagógico torna-se um desafio permanente na construção da identidade da escola após o RBF para a construção da identidade da escola após o desastre. Um estudo (2016-2020) realizado por Antunes-Rocha *et al.* (2020), intitulado *Impactos do Rompimento da Barragem de Fundão na identidade das Escolas do Campo: um estudo na perspectiva das representações sociais*, ouviu três pessoas em Barra Longa/MG, com diferentes características: uma professora, uma moradora e um pai de estudante. O estudo

apresenta “o papel da EEPJEG na reconstrução de Barra Longa aparece atrelada a um esforço conjunto com a sociedade para buscar novas oportunidades e diversificação econômica para a cidade e o campo no município” (p. 45).

Entretanto, quando se trata das práticas pedagógicas, o estudo indica, por meio das entrevistas,

[...] não haver uma correspondência entre as práticas pedagógicas e o modo de vida da maioria dos jovens estudantes que são camponeses. A escola é vista como uma instituição que ‘prepara para lidar com os desafios da vida’ (Marli), que deve “formar cidadãos com opinião própria’ (Luís), e que ‘ensina a ter visão mais crítica para eleger melhores governantes’ (Melissa), mas sem uma vinculação direta com a realidade local (ANTUNES-ROCHA *et al.*, 2020, p. 44).

Desse modo, a escola tem procurado meios que favoreçam a discussão de assuntos que constroem o cotidiano dos sujeitos e integrá-los à prática pedagógica. Carvalho, Luz e Santos (2022) anunciam que, em 2019, foi trabalhado o protagonismo dos sujeitos “por meio da eleição dos representantes de turma que promove o protagonismo estudantil” (p. 5). Para os autores, “[o]s desafios impostos à escola como atingida e do Campo foram enfrentados com o desenvolvimento de atividades que fortaleceram sua identidade, fazendo delas uma realidade constituinte de suas práticas pedagógicas” (p. 5). Um dos caminhos encontrados para o desenvolvimento dessas atividades pode ser atribuído ao investimento na formação continuada dos professores, utilizando o horário do Módulo II.

Nessa perspectiva, foram firmadas parcerias com Universidades e outras instituições que garantiram a participação de professores em cursos de formação e projetos de extensão. Uma dessas ações está ligada ao projeto de extensão da UFOP, que provocou discussões e pesquisas sobre a Alimentação Escolar. De novo, apoiamo-nos em Carvalho, Luz e Santos (2022) quando apresentam a participação da escola no Projeto “Educação do Campo: caminhos para soberania alimentar e formação continuada de professores da rede pública do Território dos Inconfidentes” (p. 6). Para os autores, a participação no projeto foi importante para a prática pedagógica da escola,

[c]oincidindo com os esforços da escola para articular essas temáticas, a proposta do projeto era levantar e sistematizar informações sobre o processo de produção e aquisição de alimentos pela agricultura familiar do município de Barra Longa-MG. Era previsível que esse levantamento de informações sobre a comunidade escolar necessariamente enfrentaria os efeitos do RBF e da mineração sobre o município (CARVALHO; LUZ; SANTOS, 2022, p. 6).

Outra participação da escola em projeto de extensão no sentido de amenizar o prejuízo pedagógico, a que foi submetida com o RBF, aconteceu em 2021 como afirma Silva (2022),

[o]utra grande contribuição para a formação continuada foi a participação de 7 professores, dentre eles eu, no Projeto de Extensão “Educação em Tempos de Pandemia: construindo caminhos para a escolarização básica na região da Bacia do Rio Doce – MG”, promovido pela UFMG e UFOP. A participação nesse projeto elevou o nível do diálogo na escola a respeito do tema, pois quinzenalmente nos encontrávamos numa formação com participantes de diferentes territórios atingidos pelo CRBF, e que vivenciavam desafios semelhantes. As reflexões realizadas foram compartilhadas na EEPJEG nos horários de planejamento, o que foi muito significativo para a nossa prática, pois seus efeitos foram estendidos também aos estudantes e aos outros profissionais da escola (p. 13).

Para a professora, a participação nesse projeto foi importante porque, além de promover reflexões dentro da escola, ainda permitiu conhecer outras realidades com situações semelhantes. Silva (2022) afirma que,

[e]ssas discussões proporcionaram uma nova organização da prática pedagógica para o ano de 2021. Os professores inseriram a ela, temas relacionados com a realidade da escola como: mineração, rompimento de barragens, Educação do Campo, que continuou com o Projeto Interdisciplinar e a parceria com o GiraCampo, contudo, o planejamento teve como foco a formação continuada dos professores utilizando os horários destinados ao Módulo II, com encontros mensais nomeados de ‘Veredas Pedagógicas’ (p. 11).

Decerto que as relações impostas pelo RBF à EEPJEG envolvem as questões pedagógicas e estruturais da escola e isso pode ser notado nos espaços físicos e pedagógicos da escola que já foram reconstruídos. Esses locais, como quadra de esportes, salão nobre, biblioteca, pátios, laboratórios, que constituem ambientes didáticos, foram restaurados, mas ainda não atendem satisfatoriamente às necessidades pedagógicas e continuam na lista de solicitação de novas reparações. A Figura 9 mostra a EEPJEG nos dias atuais, em 2022, com a fachada, a rampa lateral que dá acesso à parte baixa da escola e o salão nobre reformados.

Figura 9 – Estrutura física da EEPJEG em 2022.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022).

A necessidade de fortalecer a discussão pedagógica impulsionou a escola a buscar parcerias para a formação continuada dos professores, conforme afirmam Carvalho, Luz e Santos (2022): “a parceria com o grupo de estudos GiraCampo, da UFOP contribuiu na formação continuada dos professores” (p. 7). “[O] diálogo e o planejamento com estes parceiros e com o coletivo de professores traçaram os caminhos para enfrentar os desafios e encontrar as soluções para as dificuldades presentes na escola” (p. 8). O próximo capítulo discorre sobre a base teórica da pesquisa que dialoga com o contexto apresentado.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo apresenta os enfoques teóricos orientadores desta pesquisa: a Educação do Campo, amparada por Antunes-Rocha (2012; 2020), Antunes-Rocha e Hage (2010), com uma discussão de três princípios embasada em Diniz-Menezes (2013) e Oliveira (2019), a Educação e Mineração e o Silêncio Pedagógico a partir de Hunzicker (2019; 2021; 2022), Antunes-Rocha *et al.* (2020) e Hunzicker e Antunes-Rocha (2022).

3.1 A Educação do Campo: espaço de lutas e conquistas

Historicamente, é possível afirmar que os povos do campo tiveram seus direitos negados e um desses direitos é a educação. Porém, com a organização de movimentos sociais do campo, como o Movimento dos Sem-Terra e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais, esses indivíduos têm conquistado espaços, soltado sua voz e avançado rumo à consciência desses direitos. Como afirmam Arroyo, Caldart e Molina (2011),

[d]ireitos usurpados, negados. A Educação do Campo não fica apenas na denúncia do silenciamento; ela destaca o que há de mais perverso nesse esquecimento: o direito à educação que vem sendo negado à população trabalhadora do campo. É curioso constatar que desde o início da década de 1980 foi se afirmando na sociedade brasileira o reconhecimento da educação como direito humano. “Educação, direito de todo o cidadão, dever do Estado” foi o grito ouvido nas praças, ruas de todas as cidades. O movimento docente e o movimento pedagógico progressista foram protagonistas desse avanço da consciência da educação como direito (p. 9-10).

Com a organização, os sujeitos do campo emergem em movimentos sociais e sindicais e mostram que a Educação do Campo, com uma proposta que atenda às necessidades do povo camponês, está incluída na pauta das reivindicações. Assim, avançaram e conquistaram a educação como direito. Arroyo e Fernandes (1999) afirmam que o movimento social nos situa no terreno dos direitos e que “o direito coloca a educação no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana” (p. 18). Conforme Antunes-Rocha (2012),

[...] nas últimas décadas, os movimentos sociais articulados em torno da luta pela reforma agrária e pela permanência dos povos que já possuem acesso à terra colocaram a educação em suas pautas de reivindicações. Mas uma educação capaz de contribuir com a aprendizagem de teorias e técnicas que auxiliem na realização do trabalho com a terra, com as águas e florestas com sustentabilidade política, econômica, cultural e social (p. 76).

A partir da organização, os povos do campo conquistaram espaços nas universidades, chegaram ao Ministério da Educação e Cultura (MEC),

[o]rganizados em torno da Articulação Nacional por uma Educação do Campo, que congrega também universidades, organizações religiosas, dentre outros, produziram conferências nacionais, inúmeras conferências estaduais e municipais, incentivaram publicações e realizações de pesquisas, monografias, dissertações e teses, negociaram a criação e implantação do Pronera, bem como da Coordenação Geral da Educação do Campo na SECAD/MEC. A articulação foi a principal responsável pela promulgação das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (ANTUNES-ROCHA, 2012, p. 76).

A trajetória de lutas e conquistas dos sujeitos do campo foi apresentada no “Encontro Nacional dos 20 anos da Educação do Campo e do Pronera”, realizado entre os dias 12 e 15 de junho de 2018, na Universidade de Brasília, como podemos constatar em Guedes *et al.* (2018):

[o] Encontro que se propôs a avaliar a trajetória da Educação do Campo e do Pronera, numa perspectiva de identificar os avanços conquistados ao longo de mais de duas décadas de luta pelo direito à educação, protagonizada pelos movimentos sociais e sindicais do campo brasileiro (p. 9).

Nesse Encontro, os direitos dos povos do campo foram ressaltados, conforme afirmam Guedes *et al.* (2018, p. 10), “a palavra de ordem Educação é direito, não é mercadoria ressoou em todos as mesas de debate e grupos de trabalho, na perspectiva de afirmar a defesa de educação pública e de qualidade para os povos do campo”. Como resultado de 20 anos de luta, foi registrado:

[a] política pioneira de Educação do Campo é o Pronera, durante os 20 anos de existência promoveu a realização de 320 cursos nos níveis EJA fundamental, ensino médio e ensino superior, envolvendo 82 instituições de ensino, 38 organizações demandantes e 244 parceiros, com a participação de 164.894 educandos/as. As Licenciaturas em Educação do Campo, em 10 anos, têm atualmente 42 instituições de ensino ofertando cursos com cerca de 7 mil estudantes matriculados, 600 docentes da Educação Superior selecionados a partir de concursos públicos para atuar nesta política de formação docente (GUEDES *et al.* 2018, p. 11).

Para essa discussão teórica, buscamos apresentar a Educação do Campo como espaço de lutas e conquistas de direitos à escola pública de boa qualidade para os povos do campo. Em Antunes-Rocha (2012), compreendemos que a discussão sobre a escola no meio rural teve

início no final do século XIX e isso se deu a partir da “emergência de conflitos e formação de grupos para construir espaços autônomos de existência no meio rural [...]” (p. 53). Ainda segundo a autora, as teses do 8º Congresso Brasileiro de Educação, realizado pela Associação Brasileira de Educação (ABE)⁶, em 1942, foram assumidas pelos gestores como “referência para operacionalizar o ensino no meio rural” (ANTUNES-ROCHA, 2012, p. 57). Nesse congresso, foi discutida a necessidade de a escola rural ser tratada diferente da escola urbana, tal como menciona Antunes-Rocha (2012):

[a]s teses do Congresso versaram especialmente sobre a importância, a necessidade e a urgência de uma escola rural reformada para evitar a atração dos pobres rurais para as cidades. Propunham uma escola rural diferente da escola urbana com diferentes professores, programas, métodos, prédios. Uma escola que evitasse um ‘ensino urbanizado’ e transmitisse um ensino rural capaz de promover a ‘fixação do homem ao solo’ (p. 57).

Podemos notar que as teses apresentadas no congresso defendem uma escola diferenciada para o meio rural, entretanto, o objetivo dessas escolas seria o de promover a permanência das pessoas nesse espaço, e não problematizar a escola. Assim, segundo Antunes-Rocha (2012), “a Educação do Campo tem o compromisso de fazer uma ruptura com as ideias e práticas que produzem a educação rural” (p. 77). Na trajetória da escola no meio rural do Brasil, encontramos sinais de silenciamento nos textos constitucionais, como nos indica Antunes-Rocha (2012), “ora era lembrada, ora era esquecida” (p. 59). Para a pesquisadora,

[...] a educação rural se constitui em tudo que se realiza tendo como referência a dicotomia rural/urbano, a extinção da população, a desvalorização do trabalho, da cultura e das práticas, o silêncio sobre as organizações sociais, sindicais e religiosas nas quais os sujeitos estão inseridos, e a ausência da população na participação nos debates, na formulação e na gestão da escola (p. 77).

Nesse sentido, a ABE apresentou importante contribuição nas discussões sobre as políticas públicas educacionais.

⁶ “A criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 16 de outubro de 1924 foi um acontecimento que veio ter importância fundamental para o direcionamento das mudanças realizadas no sistema educacional escolar na segunda metade da década de 1920 e, principalmente, na primeira metade da década seguinte” (ABE, 2009, s.p.).

Até aquela data, o debate sobre as questões educacionais se restringia quase que exclusivamente ao interior do Estado. Depois dela, passou a existir um espaço na sociedade civil onde se discutiam as políticas educacionais elaboradas pelo Estado e se elaboravam sugestões. [...] A atuação da associação se dava por meio de encontros onde se discutiam temas de educação, de cursos, de publicações, de pesquisas, e, principalmente, por meio de conferências ou congressos nacionais de educação que abordavam temas específicos. [...] (ABE, 2009, n. p.).

Já a Conferência Nacional *Por uma Educação Básica do Campo* (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 1998) aconteceu em Luziânia/GO, e teve como principal objetivo colocar o rural na “agenda política do país” e a educação a ele vinculada. No contexto discutido sobre qual é o lugar do campo na sociedade moderna, o texto base da conferência apresenta indícios do silenciamento quando o assunto se refere à diferença do rural e urbano, em relação à Educação do Campo.

Nos documentos oficiais sobre a educação no Brasil a população rural aparece apenas como dado. São números citados de uma população esquecida. São apenas quantidades ou, no máximo, referências marginais e pejorativas. É como se a diferenciação entre o rural e o urbano não fizesse sentido, uma vez que a morte do primeiro já estaria anunciada (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 1998, p. 12).

Assim, até chegarmos à Educação do Campo que temos hoje, em 2022, foi necessária a organização dos povos do campo que lutaram e lutam pela garantia dos direitos. O que se dá a partir da organização coletiva dos sujeitos e trabalhadores do campo, é comentado por Vendramini (2007):

[é] preciso compreender que a Educação do Campo não emerge no vazio e nem é iniciativa das políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social. É fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos (p. 123).

A organização camponesa já apresenta sinais de avanço com o Parecer nº 36 (2001), que reconhece a Educação do Campo como campo de inclusão, de perspectivas, de respeito às diferenças, incorporando diferentes espaços camponeses, espaço de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos, com significado diferente da educação rural. Em Brasil (2012), é mencionado que

Educação do Campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caíças, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (p. 7-8).

Nesse sentido, a escola do campo deve ser reconhecida como uma escola de possibilidades, que, além do projeto pedagógico, integra diversos projetos, a contar a cultura, as tradições, as diferentes formas e projetos de vida. De acordo com as Diretrizes para a Educação Básica nas Escolas do Campo de Minas Gerais, a valorização da identidade da escola do campo constitui um dos princípios da Educação do Campo, consolidando o diálogo aqui apresentado como escola de direitos.

Valorização da identidade da escola do campo, considerando as práticas socioculturais e suas formas específicas de organização do tempo, por meio de projetos pedagógicos com conteúdo curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos estudantes no campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola, às condições climáticas e às características socioculturais da região (MINAS GERAIS, 2015, p. 2).

Ao pensarmos a Educação do Campo como educação que se origina da luta do povo organizado, dos sujeitos de direitos, é necessário considerar a escola do campo como lugar de direito. Qual é o papel da escola do campo? Que currículo ela deve oferecer? Como devem ser as práticas pedagógicas? Uma escola que atenda às necessidades do campo é construída pelos seus sujeitos. Para Caldart (2003, p.65), “ela somente será construída desse jeito se os povos do campo⁷, em sua identidade e diversidade, assumirem esse desafio. Não sozinhos, mas não sem sua própria luta e organização”. Questões como essas perpassam a luta ao direito à terra, à alimentação saudável, ao acesso e à permanência escolar que foram instituídos como princípios da Educação do Campo, no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Assim, para analisar os documentos da EEPJEG de maneira dialógica com o pensar, sentir e agir dos professores e sua prática pedagógica, buscamos nos guiar, nesta pesquisa, em três princípios da Educação do Campo. De acordo com Diniz-Menezes (2013) e Oliveira (2019), são eles: protagonismo dos sujeitos; a escola como direito e produção sustentável de vida, os quais serão delineados na sequência.

⁷ Povos do campo é o nome afirmado pela Conferência Nacional de 1998 para apresentar as diferenças históricas e culturais dos grupos sociais que vivem no e do campo (CALDART, 2003, p. 78).

3.2 Princípios da Educação do Campo

Os movimentos sociais e sindicais do campo se mobilizam e conquistam espaços que garantem direitos. Por exemplo, garantir o direito ao acesso e à permanência na escola pública de ensino básico e de ensino superior se tornou “um grito”, cujas ações ecoam e conseguem adentrar as universidades nos cursos de licenciaturas e em outros cursos e níveis. Diante dessas conquistas, a Educação do Campo segue em resistência, em organização pela busca de políticas públicas e pela garantia de direitos. A Educação do Campo surge em um contexto de busca coletiva, e se efetiva como a bandeira de transformação da sociedade, não pela sociedade em si, mas pelo próprio povo do campo. A nação campesina vem coletivamente apresentar suas necessidades e seus desafios por meio de uma organização convicta de onde quer chegar: em um lugar de direito, de reconhecimento, de potencialidades e de possibilidades.

É nesse contexto de organização que os princípios da Educação do Campo se afirmam. O poder da organização dos povos campesinos pode ser identificado quando encontramos, por exemplo, esses princípios garantidos em leis como o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 e a Resolução Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) nº 2820 de 11 de dezembro de 2015. Como afirma Oliveira (2019),

[a] Educação do Campo, enquanto conceito, prática e teoria, que possui três faces indissociáveis do movimento de luta, das práticas e políticas públicas, norteia-se por princípios, os quais devem ser atendidos para que um projeto possa ser denominado de Educação do Campo (p. 55).

Para Caldart (2012), “‘Educação do Campo’ nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas” (p. 257). A Educação do Campo é uma educação forte, porque nasceu do chão e da luta do povo, para atender aos anseios dessa população que se organiza, se une e segue em luta intermediada pelas suas produções, cultivos e culturas.

A Educação do Campo é uma prática social que enfrenta as contradições da vida cotidiana. Enfrenta em primeiro plano as contradições secundárias da sociedade, como a luta pelo acesso à educação, pela ampliação da escolaridade. Enfrenta em segundo plano, as contradições básicas como a concentração da renda e da terra, fazendo emergir na prática coletiva um projeto político transformador (SOUZA, 2011, p. 82).

Ao compreendermos o desenvolvimento do campo como um projeto que surgiu da luta pela reforma agrária, compreendemos também que a Educação do Campo surgiu no contexto dessa luta por reconhecimentos de direitos. Essa luta, resultado da organização de movimentos sociais do campo, se dá pela busca do desenvolvimento do campo enquanto possibilidades, superações, e desafios a serem enfrentados. Para Souza (2011), a Educação do Campo é uma prática social que enfrenta contradições que fazem surgir um projeto político transformador. Assim, os Movimentos Sociais e suas lutas originadas no campo, pelos sujeitos do campo, retornam para esse povo e para a sociedade brasileira uma educação transformadora, participativa, coletiva, o que configura uma conquista protagonizada pelos sujeitos que a projetam.

Esta participação dos Movimentos Sociais e de suas lutas pela igualdade explicitam que a Educação do Campo não é somente um projeto educativo, uma modalidade de ensino, ela é uma perspectiva de transformação social, um horizonte de mudança nas relações sociais não só no campo, mas na sociedade brasileira, projetada pelos sujeitos coletivos de direito que a protagonizam (MOLINA, 2011, p. 107 *apud* MUNARIM *et al.*, 2011, n.p.).

Nesse sentido, Oliveira (2019) afirma que a Educação do Campo pode ser contemplada pelas especificidades dos sujeitos que vivem no campo, atendendo “seus direitos, sua história de luta e as suas expectativas quanto a um projeto de campo que dialogue com um projeto de sociedade” (p. 57). Esses princípios são reconhecidos como “elementos geradores das concepções teóricas, políticas e sociais da Educação do Campo” (p. 58). Assim, Diniz-Menezes (2013) reconhece que a Educação do Campo se fundamenta em princípios: o protagonismo dos sujeitos, a escola como direito, e a produção sustentável de vida. O protagonismo dos sujeitos é compreendido pela autora como o “controle social, pedagógico e político da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais” (p. 33). A escola como direito, segundo a autora, deve apresentar uma proposta que contemple a oferta de modalidades de ensino, melhoria dos prédios, formação dos professores considerando sua atuação em diferentes contextos. Sobre a produção sustentável da vida, Diniz-Menezes (2013) propõe que o currículo seja comprometido, integrando atividades e conteúdo, “com a construção de formas sustentáveis de produção de vida no campo e na cidade” (p. 34).

Pereira (2013) *apud* Molina, Antunes-Rocha e Martins (2019) revelam que

[...] as questões referentes à manutenção ou não do protagonismo dos sujeitos camponeses, seja dos movimentos sociais e sindicais, seja dos estudantes no cotidiano do curso por meio da auto-organização, também consistem em importantes temas de pesquisa (p. 21).

As autoras afirmam que

[...] há estudos que refletem a respeito de como tem ocorrido a auto-organização dos camponeses vinculados a esses movimentos nas novas graduações, examinando teoricamente as potencialidades de tal categoria no processo de formação docente até os resultados de sua atuação nas comunidades rurais de origem resultante do reflexo dos aprendizados da auto-organização vivenciada nos cursos (PEREIRA, 2013 *apud* MOLINA; ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2019, p. 21).

Segundo Antunes-Rocha (2012, p. 39), “encontramos na história brasileira uma educação voltada para a desqualificação dos sujeitos pobres do campo”. A luta para reconhecimento dos sujeitos do campo como sujeitos de direito não tem sido fácil, é necessário que a escola, os professores, que nós questionemos o nosso olhar e a nossa prática em relação aos sujeitos, estudantes, que chegam à escola. A esse respeito, Arroyo e Fernandes (1999) afirmam que,

[...] então a questão a nos colocar é: que escola estamos construindo? Que garantias de direitos a nossa escola dá para a infância, para a adolescência, para a juventude e os adultos do campo? Quando vocês professores recebem jovens, adultos, crianças na escola olham para eles como sujeitos humanos ou apenas como alunos? Temos que rever nosso olhar sobre os educandos (p. 19).

Quebrar um paradigma de inferioridade do povo trabalhador do campo, implantado na sociedade e que perpassa séculos é um desafio. Mas, quando nosso olhar se volta para a invisibilidade vivida por esses sujeitos, e sua chegada à luz da sociedade dominadora, isso nos leva a reafirmar quão fortes e organizados eles são. A população oprimida passa a ter uma identidade: sujeitos. Isso requer muito cuidado e organização, como constatamos em Martins (1989):

[e]stá terminando o tempo da inocência e começando o tempo da política. Os pobres da terra, durante séculos excluídos, marginalizados e dominados, têm caminhado em silêncio e depressa no chão dessa longa noite de humilhação

e proclamam, no gesto da luta, da resistência, da ruptura, da desobediência, sua nova condição, seu caminho sem volta, sua presença maltrapilha, mas digna, na cena da História (p. 12-13).

Nesse princípio, Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 70) demonstram a tensão existente no campo, sobretudo, quanto ao modelo de educação posto para o campo. Os sujeitos do campo estão em constante movimento em defesa da própria vida, isso nos leva a questionar o nosso olhar em relação ao campo e seus sujeitos como lugar ou pessoas de atraso. Atualmente, os sujeitos, por meio das organizações sociais, sindicais, religiosas, buscam o reconhecimento e lutam por ocupar seu território como o campo de possibilidades, de saberes, de viveres e fazeres próprios,

[c]om olhar positivo que vem da dinâmica do campo, da terra. Quando os povos dos campos em sua rica diversidade se mostram vivos, até incômodos fecundam e dinamizam mesmo a escola. Obrigam-nos a redefinir olhares e superar visões inferiorizantes, negativas com que em nosso viciado e preconceituoso olhar classificamos os povos do campo e seus modos de produção, a agricultura familiar e suas instituições, a família, a escola (ARROYO, 2010, p. 9).

Consultamos Antunes-Rocha e Hage (2010, p. 15-16) que “pauta[m] a discussão abrangendo múltiplos aspectos que retratam a realidade educacional que os sujeitos do campo enfrentam nessas escolas. Mostra[m] os desafios para que tais sujeitos tenham o seu direito à educação assegurado”. E é nesse lugar de enfrentamento que vem se afirmar a presença dos sujeitos como de direitos.

Uma das mais marcantes características da inserção da Educação do Campo na agenda política é o fato de, nos últimos anos, suas ações terem se dado a partir dos sujeitos coletivos de direito. De acordo com as categorias da sociologia jurídica, as ações dos sujeitos coletivos de direito podem ser compreendidas como aquelas produzidas por um conjunto organizado de sujeitos que têm projetos e objetivos comuns, e que se organizam para, coletivamente, lutar pela garantia de seus direitos, quer sejam estes positivados ou ainda em processo de reconhecimento pelo sistema jurídico (MOLINA, 2011, p. 106-107).

Assim, o protagonismo dos sujeitos do campo, ou seja, a luta por uma educação que atenda aos anseios da população encontra-se presente na trajetória da EEPJEG. Antunes-Rocha *et al.* (2020, p. 18) trazem elementos que reforçam a escola de direito: o acesso, a permanência e a conclusão do percurso escolar como direito constituem o segundo princípio da Educação do Campo. Os autores indicam que, nessa perspectiva, outras questões podem

ser adicionadas como as relacionadas à compreensão de educação como formação humana, bem como a garantia de se constituir uma trajetória escolar com acesso a bibliotecas, laboratórios e profissionais com formação e condição de trabalhos adequados. Sobre entender a escola do campo como espaço de direito dos sujeitos camponeses, Carvalho (2017) pondera: “na compreensão do projeto de desenvolvimento de campo a partir da Reforma Agrária a educação é um direito dos sujeitos do campo, juntamente com o acesso e produção na terra, trabalho e justiça social” (p. 64). Uma escola que atenda aos anseios de seus sujeitos deve estar em seu próprio contexto, precisa estar no campo junto aos estudantes, às famílias, às comunidades.

A educação como direito está amparada pela Constituição Federal do Brasil (CF): “[a] educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento das pessoas, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2005, n. p.). Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, declara-se que a educação deve atender às realidades da população rural quando afirma que “[n]a oferta de educação básica para a população rural os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região” (BRASIL, 2006, n. p.). O que discutimos aqui é a escola como direito, e esse direito à escola que vem junto com o direito à educação garantido na CF necessita conhecer e considerar esses novos contextos. Segundo Antunes-Rocha e Hage (2010), a insuficiência de escolas no campo e as dificuldades de acesso às escolas do campo tornou o deslocamento dos estudantes do seu local de residência para as escolas urbanas uma imposição e não uma escolha.

De fato, a inexistência de escolas suficientes no campo tem imposto o deslocamento de 48% dos alunos dos anos iniciais e de 68,9% dos alunos dos anos finais do ensino fundamental para as escolas localizadas no meio urbano em todo o país, problema este que se agrava à medida que os alunos vão avançando para as séries mais elevadas, em que 90% dos alunos do campo precisam se deslocar para as escolas urbanas a fim de cursar o Ensino Médio, segundo o Censo Escolar de 2002 do INEP (ANTUNES-ROCHA; HAGE, 2010, p. 17-18).

Para os autores,

se adicionarmos a esses dados as dificuldades de acesso às escolas do campo, as condições de conservação e o tipo de transporte utilizado, bem como as condições de tráfego das estradas, concluímos que a saída do local de residência torna-se uma condição para o acesso à escola, uma imposição,

e não uma opção dos estudantes do campo (ANTUNES-ROCHA; HAGE, 2010, p. 17-18).

Reconhecer uma escola como do campo não garante desenvolvimento da formação no contexto da Educação do Campo, mas é um avanço. É importante que o diálogo seja promovido no interior da escola para que esse direito seja reconhecido e o trabalho desenvolvido se dê na perspectiva da escola como direito. Assim, o currículo dialoga com os diferentes contextos da escola e seu entorno, de maneira a garantir o acesso, a permanência, a autonomia dos estudantes e o reconhecimento da importância da escola do campo para as comunidades. Nesse sentido, Antunes-Rocha e Hage (2010) refletem sobre a questão na obra *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada*, que ressalta a importância da escola do campo no campo. Assim,

[...] para que possamos fortalecer a esperança coletiva, na possibilidade de oferecer às populações do campo uma escola pública de qualidade social sintonizada com as peculiaridades de vida, de trabalho e de cultura das populações do campo, o que de forma nenhuma significa a perpetuação da experiência precarizada e empobrecida de educação que se efetiva nas escolas rurais multisseriadas tal qual existem na atualidade (ANTUNES-ROCHA; HAGE, 2010, p. 18).

Ainda para os autores, entender a função da escola como espaço de “produção, reprodução, renovação” vem corroborar sua importância para a “autonomia, emancipação e empoderamento” de seus sujeitos (p.18). É preciso entender a função da escola para promover a efetivação desse processo de integração e transformação que envolve a sociedade do entorno. A escola não está sozinha, o campo não está sozinho, mas esse encontro entre a escola e o campo precisa acontecer para que a escola seja, de fato, uma escola de direitos, para que ela promova esses direitos e os garanta a quem dela participar. O reconhecimento de uma escola como do campo pelos seus sujeitos requer um movimento de mudança de paradigmas, de atitudes, principalmente quando essa escola está localizada no espaço urbano. E os profissionais, estudantes com seus familiares do urbano dessa escola, como serão considerados nesse movimento? Trata-se de uma questão a ser discutida com toda sensibilidade, complexidade e atenção necessárias, de modo a considerarmos todos os seus sujeitos. Sobre isso, Arroyo (2010) pondera:

[a] questão que se impõe é entender quais processos educativos formadores de identidades, saberes e valores estão em jogo nessa dinâmica tensa e complexa do campo. Que indagações esses processos trazem para a escola

do campo, para seus currículos, sua organização, para a formação e função docente-educadora. O paradigma curricular seriado, disciplinário, segmentado seria o modelo a seguir pelas escolas do campo? (ARROYO, 2010, p. 11).

O currículo da escola pode se tornar o ponto que integra a prática pedagógica, desde a formação dos professores, até os conteúdos atuais dos estudantes. Mas, para isso, precisamos nos abrir a outras questões da escola, que vão além de seus muros, além de polaridades que restringem nossa compreensão do contexto real a ser pensado e dialogado.

A formação disciplinar e segmentada de docentes que prevalece para as escolas urbanas será o ideal para acompanhar esta rica, tensa e complexa dinâmica que se dá no campo? As escolas urbanas não estão tentando repensar-se na não menos tensa e complexa dinâmica social e cultural de nossas cidades? [...] Deve-se sair de olhares reducionistas de dentro. Ir em vez de além de análises comparativas, entre escola da cidade versus escola rural, entre escola seriada versus multisseriada. Análises cansativas, reducionistas, que nos fecham em vez de abrir-nos a compreensões a intervenções mais profundas, postas pela dinâmica social (ARROYO, 2010, p. 11-12).

Ao nos depararmos com essas questões, buscamos entender o contexto da EEPJEG a partir das representações sociais dos profissionais que nela atuam e, como afirma Arroyo (2010), “a partir dessas especificidades coletivas, tenta-se organizar conhecimentos: modos de ver o mundo, de se ver; modos de pensar o real e a especificidade desses tempos e das formas de vivê-los no campo; modos de ver a terra, de aprender a lutar pela terra” (p.13). Conhecer os pensamentos de quem faz parte do cotidiano da escola é importante no sentido de promover a organização e efetivação dos direitos, o reconhecimento dos sujeitos, de maneira a respeitar o contexto de vida e socializar suas culturas, tradições, saberes, viveres, e integrar suas identidades à identidade da própria escola. Isso nos coloca diante de desafios e nos impulsiona a pensar a escola e a Educação do Campo dentro da cidade, e a partir daí, construir coletivamente o currículo que apresente os jeitos de pensar, sentir e agir desses sujeitos.

Ao consultarmos a história de luta dos sujeitos do campo em busca do direito a uma escola que atenda suas necessidades, percebemos questões como o direito à terra. Encontramos o contexto da dominação dos latifúndios e a escola do campo representada pela inferioridade a partir da ideia de que a cidade é melhor do que o campo. O campo é visto como lugar de atraso, no qual os sujeitos são atrasados e preguiçosos. Esse contexto brasileiro reforça a manutenção da precariedade da oferta escolar no campo e exclui o sujeito de seus direitos (ANTUNES-ROCHA, 2018). A escola do campo é reconhecida como escola de

direito quando os sujeitos do campo se fazem presentes, seja pelos movimentos sociais e sindicais do campo, seja em cursos superiores em universidades públicas, seja na criação de cursos de formação continuada de professores ou licenciaturas, seja na participação em pesquisas ou outras formas de atuação.

Quando os reconhecemos os sujeitos do campo como protagonistas na discussão da escola e seus desafios, promovemos a interação desse diálogo entre a escola, sua prática pedagógica e seus contextos sociais; fortalecemos o protagonismo dos sujeitos do campo e contribuímos na desmistificação da imagem negativa a que estão submetidos ao longo da história. Antunes-Rocha e Hage (2010) indicam que há estudos sobre isso, mesmo que ainda insuficientes.

Pretendemos [...] desmistificar um discurso muito popularizado de que não há pesquisas, estudos, diagnósticos e propostas de intervenção que abordem a realidade das escolas rurais em nosso país, ainda que tenhamos que reconhecer que esses estudos e propostas ainda são insuficientes face às demandas e urgências que envolvem essa problemática (ANTUNES-ROCHA; HAGE, 2010, p. 16).

A busca por uma escola que atenda aos anseios e às necessidades dos sujeitos encontra no Mestrado Profissional em Educação⁸ da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (Promestre/ FaE/ UFMG) um aliado nessa luta e uma conquista de direito, quando o programa abre uma linha para a Educação do Campo e os professores em atuação são os ocupantes das vagas. A garantia que o projeto da escola esteja vinculado a um projeto de campo e de sociedade na perspectiva da educação libertadora requer envolvimento da escola e dos sujeitos que a integram. Assim, a problematização dos temas e conteúdos trabalhados pela escola e sua relação com a realidade vivenciada tornam-se elementos indispensáveis do PPP.

Antunes-Rocha *et al.* (2020) nos mostram, sobre o terceiro princípio da Educação do Campo, que

[...] há necessidade de garantir práticas pedagógicas que ampliem e fortaleçam as condições econômicas, políticas, sociais e culturais para a produção e reprodução sociais e culturais para a produção e reprodução do modo de vida dos povos campestinos. A Educação do Campo vem se constituindo como um paradigma que enfrenta esta temática à medida que

⁸ O Promestre (Mestrado Profissional Educação e Docência) é o Mestrado Profissional em Educação da UFMG. Sua missão, segundo a página do Programa (2022), é contribuir na melhoria da educação brasileira, em especial da rede pública de ensino da educação básica, com produção de conhecimentos e aprimoramento de profissionais da educação.

considera a articulação entre o projeto de escola e de campo como um dos seus princípios estruturantes (p. 18).

Os autores afirmam que,

[nessa] perspectiva o contexto assume centralidade visto que se torna imperativo lidar com o assunto quando se organiza um processo formativo. Sendo assim, um projeto pedagógico elaborado na perspectiva da Educação do Campo exige que seja explicitado o projeto de campo e escola que se quer construir (p. 18).

A escola do campo, nesse sentido, torna-se espaço de garantia do direito ao acesso à educação com participação ativa dos sujeitos que integram a escola. A construção de um projeto que oportunize a educação emancipadora deve contar com o protagonismo de toda a comunidade escolar. Quando nos referimos à comunidade escolar, trazemos à centralidade os profissionais da escola, os estudantes e responsáveis, as comunidades, os parceiros e apoiadores da escola. É necessário romper com os muros e ir além deles, receber e conhecer o que vem de além deles. Assim, recorremo-nos a Antunes-Rocha *et al.* (2020), quando ratificam que

[...] a educação, mais especificamente a escola, assume nesta luta a função de uma ferramenta necessária para contribuir nos processos de organização de uma nova escola e um novo campo. Uma educação capaz de produzir aprendizagem de teorias e práticas que auxiliem na construção de novos sujeitos (p. 18).

E continuam,

[...] a escola do campo demandada pelos povos camponeses vai além da escola das primeiras letras, da escola da palavra, da escola dos livros didáticos. É um projeto de escola que se articula com os projetos sociais e econômicos do campo, que cria uma conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político (ANTUNES-ROCHA *et al.* 2020, p. 18-19).

No que se refere ao terceiro princípio da Educação do Campo, encontramos o Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec), criado em 2010, como uma conquista dos sujeitos organizados do campo. O evento vem corroborar a luta por uma Educação do Campo integrada ao projeto de sociedade em defesa à vida de maneira sustentável, como apresentam Santos *et al.* (2020, p. 259) na *Carta Compromisso pela criação do Fonec*:

O Fórum Nacional de Educação do Campo tem um papel muito importante, pois: [...] compreende esta articulação no processo e contexto histórico das lutas por políticas públicas, entre tantas a educação para o enfrentamento ao modelo hegemônico de desenvolvimento e para a formação e escolarização da classe trabalhadora; defende o acesso ao direito de políticas públicas específicas e diferenciadas para os povos do campo, de modo que estas conquistas não possam ser separadas de uma educação de qualidade, socialmente referenciada (SANTOS *et al.*, 2020, p. 259).

Para os autores,

[...] [a] criação deste fórum e da defesa da política nacional de Educação do Campo deve ser compreendida e analisada no movimento histórico da luta de classe, no conjunto da correlação de forças pela ascensão e descenso e organização dos movimentos; e pelas conquistas e avanços da Educação do Campo (SANTOS *et al.*, 2020, p. 259).

Nesse contexto de lutas e conquistas, escolas públicas do estado de Minas Gerais, que foram indicadas como escolas do campo pela Resolução SEE/MG nº 2820/2015, encontram-se diante do desafio de conhecer a Educação do Campo, seus sujeitos e trabalhar na perspectiva da educação que questiona e que liberta. Escolas localizadas na área urbana dos municípios que recebem a maioria dos estudantes residentes na zona rural foram consideradas como escolas do campo. A EEPJEG é uma dessas escolas, localizada na sede do município, atende a maioria dos estudantes moradores das comunidades rurais, é apresentada como objeto e local onde se desenvolveu esta pesquisa. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002) definem, assim, a escola do campo:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2012, p. 33).

Para Antunes-Rocha⁹, o sujeito é uma construção sócio-histórica, ele constrói uma realidade e ao mesmo tempo é fruto dessa realidade. Nesse sentido, o projeto de escola do campo está vinculado ao projeto de vida e de sociedade que a comunidade defende e busca construir ou fortalecer. A indicação da EEPJEG como escola do campo também se encontra amparada no art. 1º do Decreto nº 7.352/2010, quando apresenta que “[a] política de Educação do Campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e

⁹ Encontro de Orientação coletiva com as orientandas de mestrado, doutorado e pós-doutorado no dia 18 de novembro de 2021, pela Plataforma *Teams*.

superior às populações do campo” (BRASIL, 2012, p. 81). O cenário de diversidade apresentado pela população campestre em diferentes aspectos, seja social, cultural, ambiental, político, econômico ou outros, necessita ser garantido na prática pedagógica das escolas.

Assim, o princípio “[p]rojeto de escola vinculado a um projeto de campo e de sociedade numa perspectiva sustentável e emancipatória” encontra apoio no art. 2º do Decreto nº 7.352/2010 que concretiza a garantia dos direitos a acesso, permanência e conclusão da escolaridade com qualidade da educação. O segundo artigo do Decreto nº 7.352 de 4/11/2010 vem garantir o direito à Educação do Campo² aos povos do campo e efetiva os princípios: respeito à diversidade, incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos de acordo com a realidade, reconhecimento das especificidades dos sujeitos do campo, controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL 2012). Com esses princípios e a partir das Teoria das Representações Sociais (TRS) foram analisadas as representações sociais dos professores da EEPJEG, no contexto do RBF, se o tema mineração foi abordado e como ele foi abordado, ou se houve a presença do Silêncio Pedagógico em relação ao tema. Ao nos propormos a dialogar com o Silêncio Pedagógico, consultamos Hunzicker e Antunes Rocha (2022), que afirmam que “[a]o 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” (p. 4).

O processo analítico foi realizado a partir de documentos existentes na escola elaborados pelos professores, ou com suas participações, no período compreendido entre os anos de 2015 e 2020: Atas de reunião de Módulo II (ARM-II), e outros documentos, como Planos de Ensino Anual (PEA) e Relatórios de atividades Pedagógicas (RAP). Com a análise desses documentos, buscamos conhecer a representação que os professores têm da escola; como a prática pedagógica dos professores se relacionou com a nova realidade da escola no contexto do rompimento; e conhecer como os professores lidaram, diante dos impactos do RBF, com a oferta escolar às populações do campo. A seguir, nossa discussão é pautada na TRS com base em Moscovici (2015), e buscamos conhecer as RS dos professores em relação à escola atingida.

3.3 Educação e Mineração: indícios de um silenciamento pedagógico

Nosso estudo aborda a mineração sob a perspectiva educacional. Trazemos um breve diálogo de maneira a contextualizar a relação desse tema com a prática pedagógica dos

professores. A mineração faz parte da vida das pessoas e o minério está presente em qualquer atividade desenvolvida socialmente: agricultura, pecuária, saúde, estética, construção civil, transporte, indústria, artesanatos e outras. Entretanto, é preciso ter em vista que essa prática apresenta tensionamentos entre os benefícios que oferece para a sociedade e os danos que traz em consequência da forma como acontece a exploração. Para Antunes-Rocha *et al.* (2019), “entre seus benefícios podemos ressaltar que a sobrevivência humana depende dos minerais, haja vista a sua presença no cotidiano” (p.12). Em relação aos seus danos, os autores afirmam que “causam transtornos ambientais, sociais e políticos na vida das pessoas que residem em áreas impactadas pela extração do minério” (p.12).

Iniciamos a discussão deste tópico trazendo marcas do capitalismo mundial no que diz respeito à exploração do minério. Certamente, nenhum país possui todos os tipos de minério necessários para atender a todas as demandas da sociedade, isso contribui para o surgimento ou fortalecimento de tensões e competições ocorridas ao longo do tempo. A esse respeito, Scliar, Cunha e Inácio (2019) ponderam que existe uma disputa, desde a antiguidade, pela posse de jazidas:

[n]enhum país no mundo possui todos os bens minerais que utiliza, no entanto, é preciso comprar no mercado internacional os recursos necessários para sua indústria, agricultura, construção civil e outros usos. portanto, o comércio mundial e a disputa de jazimentos de bens minerais têm sido uma característica da sociedade desde a antiguidade, conforme estudos tratados internacionais e as guerras para o controle das minas (p. 28).

A mineração em Minas Gerais não é algo novo, a começar pelo próprio nome do estado, que já induz à ideia de um lugar de muitas minas, o que corrobora a ideia da prática minerária. Essa prática constitui uma das atividades econômicas mais antigas e importantes do Brasil, visto a sua presença na vida das pessoas. A prática minerária em Minas Gerais é uma atividade que contou com a presença dos rios São Francisco, Jequitinhonha e o Rio Doce como importantes rotas para ocupação de território e primeiras descobertas de diamantes e ouro (ANTUNES-ROCHA *et al.*, 2020). Assim, a prática da mineração em Minas Gerais, desde o início, se deu com a exploração dos indígenas e apoderamento de suas terras e segue atendendo a demanda capitalista. Isso pode ser confirmado em Lima (2018):

[a] exploração mineral no Brasil, sobretudo no estado de Minas Gerais, está presente desde o período colonial. Os movimentos de “conquistas dos sertões” no século XVIII para a descoberta e exploração de minerais, principalmente o ouro, provocaram o aprisionamento de indígenas e apropriação de suas terras (p. 17).

A autora ainda pondera que,

[...] a gênese da ideologia ‘vocação minerária’ do estado foi construída através da escravização de africanos para trabalhar nas minas e “por meio de intensos processos de expropriação, êxodo, escravização, aldeamento e morticínio dos povos indígenas que aqui habitavam”. A expansão das atividades minerárias se estende também pelo século XIX, tomando novos formatos nos séculos posteriores, mas ainda atendendo demandas de potências capitalistas (LIMA, 2018, p. 17).

Com relação ao início da mineração na região do Vale do Rio Doce, a importância da mineração para a sociedade, desde a antiguidade, e a disputa existente por territórios minerários, Antunes-Rocha *et al.* (2020) afirmam que,

[...] quando se inicia a mineração na Região do Vale do Rio Doce, o Brasil já apresentava um razoável acúmulo de conhecimentos e instrumentos acumulados ao longo de sua história que, por sua vez, também herdava de práticas acumuladas em diferentes áreas do planeta. Por aqui também se efetivaram as características econômicas, políticas, sociais e culturais que predominavam em outras regiões minerárias do planeta. Desde a antiguidade, essa prática provoca disputa por territórios que dispõem desses recursos, visto que os minerais constituem base importante para produção de equipamentos nas guerras e uso em diferentes atividades produtivas e culturais (p. 11).

A presença do minério de ferro trouxe, em 2008, para a cidade de Mariana/MG, a barragem de rejeitos de Fundão, alçada pelo método “a montante” (FARIA; BOTELHO, 2019). A data de 5 de novembro de 2015 ficou marcada na memória, na história das pessoas, principalmente, daquelas que residem próximas às margens dos rios Gualaxo do Norte e demais que fazem parte da Bacia Rio Doce, como a data em que se rompeu a barragem de Fundão em Mariana/MG. Os 34 milhões (aproximadamente) de metros cúbicos de rejeitos minerários provenientes do RBF foram lançados na natureza no momento da ruptura da barragem (HUNZICKER, 2019, p.13), destruindo tudo que encontravam à frente. O que era rejeito foi se misturando à rotina das pessoas, usurpou objetos, casas, vivências, sobrevivências, animais, histórias, sentimentos, sonhos, planos, a começar pela vida de 19 pessoas.

Em 5 de novembro, ocorreu o rompimento abrupto da estrutura de contenção de rejeitos na barragem de Fundão, na unidade de Germano, em Mariana (MG), operada pela Samarco. Infelizmente, 19 pessoas, entre membros da comunidade e empregados da Samarco e de empresas contratadas, desapareceram. Até junho de 2016, 18 corpos haviam sido identificados e um permanecia desaparecido. Dos óbitos confirmados, 13 foram de

profissionais de empresas contratadas pela Samarco, quatro de moradores e um de pessoa que visitava Bento Rodrigues (SAMARCO, s. d.).

Em Barra Longa/MG, segundo consta no *Relatório Final: Perícia Técnica das edificações de Barra Longa/MG atingidas pelo rompimento da Barragem de Fundão* (AEDAS, 2021c), a lama chegou na madrugada de 6 de novembro, mas os moradores não imaginavam que seria com tamanha intensidade como a que ocorreu. Silva (2022) relata que, no dia do rompimento, os professores estavam em reunião na escola – na EEPJEG – e que alguém “comentou sobre o ocorrido”, “mas ninguém deu ouvidos” (p. 6). Esse posicionamento dos professores nos leva ao entendimento de que o perigo a que estavam expostos com o funcionamento da barragem de Fundão em Bento Rodrigues/MG era desconhecido por eles. Entretanto, a lama de rejeitos que saiu da barragem depois do colapso já não era somente rejeito, já havia se juntado a tantas outras coisas e vidas, “além de imensuráveis impactos no ambiente, na biota e nos modos de vida ao longo da bacia do Rio Doce” (CARNEIRO, 2020, p. 38). O desastre provocou impactos socioeconômicos que podem ser encontrados nos dois estados afetados. Conforme Hunzicker (2019), esses impactos

[...] vão desde a destruição de moradias até a inviabilização de atividades profissionais. Além do desemprego gerado pela interdição da mineradora Samarco, impedida de atuar em Mariana, Ouro Preto e Anchieta/ES, houve impactos sobre a agricultura tradicional/familiar, a pesca, as Áreas de Preservação Permanente (APP), [...] as pessoas atingidas ao longo de todo o Vale do Rio Doce até a foz foram impactadas em relação à economia, ao lazer, à cultura e à religião. As afetações reverberam em vários âmbitos dos modos de produção e reprodução das vidas desses sujeitos ao longo desses quatro anos (p. 15).

Uma prática que se apresenta diante de uma tensão, de um lado, a garantia do conforto das pessoas com os produtos que advêm da matéria-prima, o minério, bem como de milhões de empregos diretos e indiretos e atesta sua participação no cotidiano das pessoas. Por outro lado, encontram-se as barragens de rejeitos, que guardam o perigo da destruição quando se encontram tão cheias e já não suportam mais e, então, o pior acontece, como os desastres de Fundão, em 2015, e Brumadinho, em 2019, e colocam em risco outra importante atividade econômica do país, a agricultura, uma prática que garante a vida e sobrevivência das pessoas e de animais. Entretanto, há indícios de que o tema mineração, quando discutido nas escolas, ainda não é abordado com profundidade. Ao adentrarmos uma escola, seja no contexto do trabalho como funcionário, seja como estudante ou como pesquisador, é importante

questionarmos qual é o papel da escola na discussão desse tema, a mineração, enquanto espaço de formação e de cidadania. Além disso, deve-se observar a forma como esse tema tem sido abordado (ou não) pela escola em sua prática pedagógica. Antunes-Rocha, Lima e Oliveira (2018) apresentam uma preocupação com esse assunto quando apontam que,

[...] indagamos sobre a situação da oferta escolar aos povos campestres que produziam suas existências nas áreas atingidas bem como nas regiões cujos rios foram poluídos pela lama. As imagens das escolas de Bento Rodrigues, da comunidade de Gesteira e do município de Barra Longa soterradas pela lama, impactava e gerava o questionamento sobre como seria o atendimento para cerca de 103 estudantes destes estabelecimentos destruídos. Naquele momento perguntávamos sobre as repercussões para as comunidades campestres, tendo em vista que a escola é o espaço de aulas, de reuniões, festividades e de referência espacial e identitária. (ANTUNES-ROCHA; LIMA; OLIVEIRA, 2018).

Esses questionamentos corroboram a necessidade de aprofundamentos sobre a relação que a mineração mantém com a educação. Conhecer essa relação nos ajudará a entender também se o tema é abordado na prática pedagógica dos professores ou se acontece, de alguma forma, o “silêncio” diante do contexto real da mineração. Proporcionar a inserção da temática Educação e Mineração na prática pedagógica da escola é promover uma formação com base na soberania, uma vez que essa discussão provoca interação com tantas outras: cidadania, políticas públicas, relação com o trabalho e educação ambiental. Quando a escola se questiona, ela avança rumo à elucidação do reconhecimento de seu papel de formadora e busca caminhos na garantia de direitos. Assim, retornamos à nossa questão inicial sobre a mineração das barragens e, mais especificamente, a barragem de Fundão. Pensar novas práticas a partir de um contexto próprio “examinar as relações que existem entre o sistema de pensamento do senso comum e o sistema científico” (JODELET, 2015, p. 60), torna ricos os momentos pedagógicos e provoca aproximação com temas do cotidiano como o RBF vivido na EEPJEG, e que continua ainda hoje. Em seus estudos, Antunes-Rocha *et al.* (2020, p. 101) apontam que temas que envolvem aspectos da realidade econômica, política, social e cultural, como a mineração e seus impactos, estão pouco presentes na matriz curricular da escola.

Observa-se nas entrevistas a ênfase nas tradições culturais e religiosas como temas sinalizadores de presença dos modos de vida da população. Mas não se observa um diálogo mais incisivo da escola com aspectos da realidade econômica, política, social e cultural. 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).

Ao estabelecermos relações entre a prática pedagógica dos professores com temas que se apresentam no contexto em que a escola está inserida, encontramos o Silêncio Pedagógico, isto é, há temas que são silenciados ou pouco questionados nas escolas. Discussões e estudos desenvolvidos por grupos de estudos em Educação do Campo, em Educação e Mineração, em projetos de extensão ou em dissertações de mestrado sobre a prática pedagógica de professores têm indicado que temas como a Educação e Mineração, a Educação do Campo, o rompimento de barragens vêm sofrendo um silenciamento na prática educativa nos espaços escolares. Hunzicker (2019), em sua pesquisa de mestrado, nos dá pistas desse silêncio:

[n]ão podemos afirmar total desconhecimento dos professores sobre as atividades minerárias praticadas no entorno da escola no subdistrito, mas há um ‘silêncio pedagógico’, ou seja, a escola é um ambiente oportuno para empresas mineradoras desenvolverem projetos de responsabilidade social, desde que não se problematizem os danos socioambientais praticados por tais empresas (p. 113).

Assim, o Silêncio Pedagógico, compreendido nas práticas educativas que não problematizam determinado tema ou pouco o fazem, surge como conceito. Hunzicker e Antunes Rocha (2022) observam que “os professores desconheciam os perigos e, em alguns casos, até a própria existência das barragens” (p. 4). Relatos apresentados pelas autoras mostram o desconhecimento de professores a respeito da prática minerária, os possíveis rompimentos de barragens e suas consequências no cotidiano das pessoas, que levam a questionamentos sobre o próprio currículo da escola. Hunzicker e Antunes-Rocha (2022) discutem o silêncio a partir do desconhecimento sobre o tema por parte dos professores e questionam o papel da escola em relação ao próprio currículo.

A ausência de conhecimentos sobre a mineração, as possibilidades de rompimento e suas consequências foram falas recorrentes dos professores e moradores em entrevistas e depoimentos em diferentes espaços. Esse fato coloca a escola sob questionamentos em relação às suas práticas curriculares. Nas discussões sobre o conceito de ‘silêncio pedagógico’ ouve-se da parte dos professores que a escola se silencia sobre o que é a vida real, principalmente quanto aos problemas que afetam diretamente as pessoas e o meio ambiente (p. 6).

Nesse sentido, a Educação do Campo vem permear esse diálogo, com base em sua própria trajetória de lutas. Conhecer como o RBF afetou tanto os sujeitos em seus contextos

territoriais, familiares, sociais, religiosos, econômicos e da saúde quanto na educação torna possível o estabelecimento dessas relações, evidenciando a necessidade de se questionar sobre quem são os atingidos numa situação como a provocada pelo RBF. Trazer a mineração para dentro da educação, numa discussão pedagógica, é penetrar contextos de buscas por garantias de direitos e reconhecimento de identidades. Como base, temos o desastre de 2015, que apresentou situação caótica e calamitosa causada pelo RBF. A EEPJEG, por exemplo, foi afetada em diferentes situações: estradas rurais tomadas por rejeitos, a escola atingida e parcialmente coberta pela lama, entre outros. Na época do ocorrido, as atividades escolares foram suspensas por uma semana, de acordo com o Decreto nº 685, de 6 de novembro de 2015, que “[d]ispõe sobre declaração de situação anormal caracterizada como situação de emergência em áreas do Município de Barra Longa afetadas por rompimento/colapso”.

Após uma semana, as aulas continuaram acontecendo na parte superior do prédio onde funciona a escola. Aqui, é possível observar mais uma ação que reflete no silenciamento pedagógico, mas também de direitos. Porém, não há registros formais, na escola, a respeito da reorganização em termos pedagógicos, da forma como a escola se relaciona com toda a situação decorrente da enxurrada de lama que a atingiu. No sentido de reconhecer e apoiar os/as profissionais atingidos/as pelo RBF, a Assessoria Técnica dos atingidos e atingidas de Barra Longa – Associação Estadual de Defesa Ambiental e Social (AEDAS) – realizou um estudo em Barra Longa/MG durante quatro anos e afirma que

[...] o rompimento da barragem da Samarco alterou profundamente a vida e o trabalho das populações atingidas pela lama de rejeitos da mineração. Muitas pessoas inclusive perderam a possibilidade de retomada do exercício de atividades que até então garantiam o sustento da família ou eram fonte de renda extra (AEDAS, 2021a, Contracapa).

A professora da EEPJEG, Simone Silva, relata em seu trabalho recentemente publicado na Revista Brasileira de Educação Básica (RBEC) seu sentimento de constatação de ser atingida. A partir disso, a autora se vê na coletividade, mas podemos perceber que é demonstrada a sensação de dúvida diante à situação que presenciou.

Então a escola também se deparou com a triste realidade: fomos atingidos e agora? Vários espaços da escola foram avassalados pela lama que já não era somente de rejeitos. Junto da lama que invadiu a cidade, as casas, a escola..., havia vidas açoitadas, lares destruídos, casas, objetos, documentos, amores, viveres, histórias (SILVA, 2022, p. 6).

Contudo, os profissionais da educação não foram considerados como atingidos e não foram incluídos em nenhuma categoria identificada pela AEDAS.

Em Barra Longa estes efeitos atingiram todas as principais categorias profissionais do município. Por isso apresentamos nesta cartilha uma síntese dos levantamentos e debates realizados ao longo de 4 anos pelos/as atingidos/as e assessoria técnica sobre a situação das 13 categorias profissionais identificadas pela assessoria técnica, são elas: 1) bordadeiras, costureiras e artesãos; 2) produtores rurais; 3) trabalhadores da construção civil; 4) trabalhadores assalariados; 5) pescadores; 6) empregadas domésticas; 7) trabalhadores/as por conta própria; 8) garimpeiros; 9) trabalhadores/as aposentados; 10) comerciantes; 11) trabalhadores/as rurais; 12) trabalhadores/as desempregados/as; e, 13) donas de casa (AEDAS, 2021, Contracapa).

Assim, o Silêncio Pedagógico, anunciado por Antunes Rocha *et al.* (2020), pode ser estendido também para o não reconhecimento dos profissionais da educação como atingidos, sobretudo os da EEPJEG, o que pode constituir uma negação de direitos. Isso nos impulsionou a procurar por definição sobre o termo “atingido” e pela forma como um/a atingido/a é identificado/a como tal. Buscamos em diferentes fontes a fim de entendermos o que tem se discutido sobre o assunto. Em Zhouri (2019) encontramos que o

[...] universo atingido é definido e delimitado pelas localidades/propriedades que coincidem com a ‘calha da lama’, quando deveriam, de fato, partir da existência dos grupos socialmente organizados e das redes territoriais que configuram o seu modo de vida nas localidades (p. 51).

Conhecer a EEPJEG e suas realidades no contexto do RBF é uma forma e contribuir para que a escola pratique sua função de escola de direito, que promove “uma nova escola e um novo campo” (ANTUNES-ROCHA *et al.*, 2020, p. 18). Nesse sentido, questões como “como estão as comunidades que foram atingidas pelo RBF?”, “onde e como estão os seus sujeitos?”, “qual a contribuição da escola no processo de reconstrução dessas comunidades?” podem ser inseridas na pauta pedagógica da escola a fim de contribuir para articular a escola aos princípios da Educação do Campo, romper com o silêncio pedagógico em torno do rompimento e suas consequências para os sujeitos que fazem parte da escola. Nesse sentido, questionar o papel da escola como espaço de discussão pedagógica e formação continuada torna-se fundamental para o processo de construção de um currículo que dialogue criticamente com o contexto e considere a escola como direito.

[...] a escola é um espaço de contradições e diferenças. Nesse sentido, quando buscamos construir na escola um processo de participação baseado em relações de cooperação, no trabalho coletivo e no partilhamento do poder, precisamos exercitar a pedagogia do diálogo, do respeito às diferenças, garantindo a liberdade de expressão, a vivência de processos de convivência democrática, a serem efetivados no cotidiano, em busca da construção de projetos coletivos (BRASIL, 2004, p. 26).

Dessa forma, podemos considerar a complexidade existente no RBF para conhecer as mudanças que ocorreram na escola provocadas pelo desastre, considerando que a chegada da lama na escola resultou em uma realidade estranha aos sujeitos – “o não familiar atrai e intriga pessoas e comunidades enquanto, ao mesmo tempo, o alarma, as obriga a tornar explícitos os pressupostos implícitos que são básicos ao consenso” (MOSCOVICI, 2015, p. 56). Além disso, essa nova realidade provoca os profissionais que atuam na escola a questionarem sobre o impacto causado na própria prática pedagógica pela chegada da lama na escola.

Sobre isso, Jodelet (2001) pondera:

[d]e fato, representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objeto. Este pode ser tanto uma pessoa, quanto uma coisa, um acontecimento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma ideia, uma teoria etc.; pode ser tanto real quanto imaginário ou mítico, mas é sempre necessário. Não há representação sem objeto. Quanto ao ato de pensamento pelo qual se estabelece a relação entre sujeito e objeto, ele possui características específicas em relação a outras atividades mentais (perspectiva, conceitual, mnemônica etc.) (p. 22-23).

Santos e Moura (2010) apresentam a representação social como “um conhecimento construído na interação indivíduo-sociedade sendo uma maneira de interpretar, de conceituar a realidade cotidiana, que é influenciada por valores, crenças e estereótipos de um determinado grupo” (p. 39). Assim, os temas do RBF e da mineração podem ser levados para os momentos de formação continuada dos professores, Módulo II, de maneira a contribuir com a inclusão desses assuntos na prática pedagógica da escola, rompendo com o silenciamento pedagógico.

No próximo capítulo, apresentamos o caminho metodológico percorrido para realização deste estudo, fundamentado na pesquisa de natureza qualitativa com uso da análise documental feita em documentos já existentes na escola, considerando-se os impactos do RBF na EEPJEG.

4 CAMINHO METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta a natureza qualitativa e as etapas desta pesquisa, bem como o método escolhido para a coleta de dados e a técnica utilizada para analisá-los. Ao estruturarmos este estudo, buscamos uma metodologia que dialogasse com os objetivos e com toda a proposta, e que também respeitasse e contribuísse para o reconhecimento das especificidades dos sujeitos participantes.

A escolha do método para investigação é uma tarefa complexa que exige do pesquisador dedicação, leituras e estudos, para compreensão teórica do processo. É por meio do método que teremos a resposta aos questionamentos da pesquisa e alcançaremos os objetivos propostos. Para Silva *et al.* (2009), “a definição por um método de investigação mostra-se como tarefa das mais importantes” (p. 4555). Para Kripka, Scheller e Bonotto (2015), a busca pela compreensão de um fenômeno em seu ambiente natural, onde ele ocorre e do qual faz parte, é uma característica dos estudos qualitativos. Assim, a pesquisa qualitativa é adequada para ser desenvolvida na EEPJEG, espaço cuja rotina foi modificada por situações não esperadas ou imprevisíveis, como foi a chegada da lama do RBF, que atingiu a escola.

Segundo Freitas (2002, p. 27), os estudos que focalizam o ser humano, buscando compreendê-lo, não podem ser examinados fora da relação com o social, nem de uma forma estática. Ao pesquisar o que pensam, sentem e como agem os professores da EEPJEG em relação ao RBF e à Educação do Campo, nos encontramos com uma nova realidade no cotidiano dos professores que são tensionados a se posicionarem diante desse contexto. A pesquisa aconteceu no próprio local de trabalho da pesquisadora, o que proporcionou múltiplas vivências e, ao mesmo tempo, transformou-se em um desafio. Desenvolver um estudo no mesmo espaço em que se trabalha é desafiador, tanto no sentido de se posicionar como pesquisadora, como na ação profissional de maneira autônoma. Outro desafio é o fato da pesquisadora ser a diretora da escola pesquisada desde 2019, situação diferente do começo da pesquisa, quando era apenas a pesquisadora.

Esses desafios impulsionaram diversas alterações ocorridas no caminho metodológico deste estudo, organizado em três momentos: no primeiro, identificamos a natureza qualitativa da pesquisa, definimos a Análise Documental e a Análise de Conteúdo como métodos a serem utilizados e procedemos à busca pela aceitação da pesquisa, disponibilização e autorização, por parte da escola, do uso dos documentos pela pesquisadora. Isso se deu a partir do Ofício Solicitação nº 01/2021 (Apêndice 1), da Carta de Anuência para autorização de pesquisa

(Apêndice 2) e da Ata da Reunião com o Colegiado para aceite de pesquisa (Apêndice 3). Nessa etapa, aprofundamo-nos nas leituras sobre análise documental e proposta metodológica.

Silva, Barbosa e Lima (2020) afirmam que

[o]s estudos qualitativos permitem oportunidades de desenvolvimento e aperfeiçoamento de métodos de investigação que se aplicam a diferentes ambientes, contextos, sujeitos e relações. Tais estudos também demandam seu próprio espaço de experimentação e testagem e sugerem a necessidade de interação entre os campos do conhecimento a partir da interdisciplinaridade no sentido de encontrar os caminhos mais adequados à análise e interpretação de fenômenos que se dão dentro e fora do ambiente das organizações, eminentemente dinâmico, contraditório e interativo (p. 113).

O segundo momento se deu com a exploração e seleção do material a ser utilizado, bem como anotações, fichamentos e ponderações a respeito dos dados encontrados, a familiarização com os dados. Em concordância com Kripka, Scheller e Bonoto (2015), a escolha dos documentos para a pesquisa não se deu de maneira aleatória, segundo os autores, ela se dá em função dos objetivos e/ou hipóteses sobre o apoio teórico e decorre “do problema a que se busca uma resposta” (p. 61). Nesse sentido, houve a necessidade de análise de outros documentos, além das atas, além da elaboração de categorias de análise. Isso consistiu no desafio de adaptação ao tempo restante previsto para escrita, sistematização e entrega do texto final para defesa. O terceiro momento integrou a análise, a interpretação e a sistematização dos resultados, isto é, consistiu no diálogo entre os documentos estudados e os conteúdos apresentados, a base teórica, a identificação dos temas e sua relação com os objetivos e a questão norteadora da pesquisa.

Para Gil (2008), a análise e interpretação dos dados são interligados e, numa pesquisa qualitativa, não há como separá-los.

[c]lassicamente, a interpretação dos dados é entendida como um processo que sucede sua análise. Mas estes dois processos estão intimamente relacionados. Nas pesquisas qualitativas, especialmente, não há como separar os dois processos. [...] o que se procura é obtenção de um sentido mais amplo para os dados analisados, o que se faz mediante sua ligação com conhecimentos disponíveis, derivados principalmente de teorias (p. 177-178).

Diante das novas situações vivenciadas, pela EEPJEG e pelos professores, a partir do RBF e da indicação da escola como escola do campo, buscamos apoio na pesquisa qualitativa por essa permitir, segundo Kripka, Scheller e Bonoto (2015), a utilização de “vários

procedimentos e instrumentos de constituição e análise de dados, entre estes a pesquisa documental” (p. 57). Assim, utilizamos a análise documental para responder às diversas questões que a situação do RBF levou para a escola e que são elucidadas ao longo desta dissertação. Como documento, a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 2002) reconhece como “qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Inclui impressos, manuscritos, registros audiovisuais, sonoros, magnéticos e eletrônicos, entre outros” (p. 2). Para Kripka, Scheller e Bonoto (2015), a pesquisa documental e a análise documental não são sinônimas, as autoras indicam que a pesquisa documental “é aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno” (p. 58). Segundo as autoras, “também é possível utilizar documentos e análise de documentos como estratégias complementares a outros métodos. Ao método utilizado para analisar os documentos chama-se método de análise documental” (p. 58).

A análise documental constitui um importante instrumento de busca e conhecimento em documentos, que pode revelar o pensar, o sentir e o agir de pessoas em seu contexto. Nesta pesquisa, fizemos uso de documentos para análise documental utilizando a diversidade de material existente. Assim, podemos considerar a análise documental como instrumento de busca e método de pesquisa, indicada por permitir o contato com registros realizados por pessoas que fizeram parte do contexto. Diante disso, utilizamos o método da Análise Documental, apoiado pelas Representações Sociais em Movimento (RSM) e pela Educação do Campo, para conhecer o impacto causado pelo RBF na prática pedagógica dos professores da EEPJEG. Sobre questões práticas da nossa pesquisa, analisamos documentos elaborados pelos sujeitos da escola. Assim, na busca por dados, utilizamos Atas das Reuniões de Módulo II (ARM-II),¹⁰ Planos de Ensino Anual (PEA) e Relatórios de Atividades Pedagógicas (RAP). Na realização da investigação de natureza qualitativa, adentramos a EEPJEG, dialogamos com a prática pedagógica a partir da análise dos documentos supracitados, no contexto do RBF e da Educação do Campo, aproximamo-nos da realidade estudada, a fim de realizar uma boa pesquisa, tal como cita Zanette (2017):

¹⁰ As reuniões de atividades extraclasse, de caráter coletivo, também chamadas de reuniões de Módulo II, são de cumprimento obrigatório pelos professores e devem ser programadas pela Direção Escolar, em conjunto com os Especialistas de Educação Básica, para o desenvolvimento de temas pedagógicos, administrativos ou institucionais de forma a atender às diretrizes do Projeto Político Pedagógico.

[...] um bom trabalho científico, que utiliza metodologia mais próxima da realidade a ser pesquisada, deve ser aquele que propicia ao pesquisador ‘colocar-se no papel do outro’, ou seja, compreender a realidade pela visão dos pesquisados como forma de aproximação entre a vida e o que vai ser investigado. Para isso, ainda um melhor caminho é através da pesquisa qualitativa com metodologia que vise compreender a questão do humano através da dimensão educacional (p. 153).

O trabalho com Análise Documental demandou estudos mais aprofundados para a construção de marcos conceituais e o saber lidar com essa realidade no cotidiano dos participantes, tanto nos processos individuais quanto nos coletivos, em suas diferentes dimensões e interações da vida real. Utilizar a pesquisa qualitativa como método que direciona esta investigação nos possibilitou encontros com a realidade na qual se encontra a pesquisadora, mas com diferentes olhares. Para Godoy (1995), “hoje em dia a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes” (p. 21). Kripka, Scheller e Bonoto (2015) indicam que os “estudos qualitativos se caracterizam como aqueles que buscam compreender um fenômeno em seu ambiente natural, onde ocorrem e do qual fazem parte” (p. 57).

Nesse sentido, utilizamos os documentos da escola como fontes de informações e fizemos a coleta de dados, que ocorreu em três fases: seleção dos documentos, análise dos documentos e sistematização dos dados. A tarefa que leva à compreensão desses dados e para apresentá-los tornou-se necessário descrever o caminho percorrido para a escolha desse instrumento como base metodológica. Assim, junto com a Orientadora, encontramos na Análise Documental o melhor caminho e, nas Atas do Módulo II, o instrumento indicado para a investigação, tal como mencionam Prates e Prates (2009):

[a]s relações que estabelecemos, os temas que investigamos, as escolhas que fazemos e o modo como os gerenciamos, pressupõem posições frente ao mundo e a realidade e esta é uma questão de método, entendido no seu sentido mais amplo, não apenas como caminho, mas como opção ético-política, que sem dúvida, contém o primeiro em embrião, o que deverá constituir-se como desdobramento, complicação das antíteses, durante nossas investigações (p. 113).

Considerando o contexto pandêmico que iniciou em março de 2020, foi necessário recorrer ao uso da internet no sentido de buscar amparo teórico a respeito da metodologia escolhida e aprofundar os temas abordados. Assim utilizamos o *Google Acadêmico*, também a biblioteca digital *Scientific Electronic Library Online - Scielo*, como meio de comunicação

direta com a escola. Para assegurar os estudos, a pesquisadora solicitou apoio do Colegiado da Escola por meio do Ofício nº 01/2021 e do Termo de Anuência (Apêndices I e II), no sentido de permitir o acesso aos documentos da escola. Entendemos que buscar as respostas nesses arquivos nos traz a oportunidade de conhecer a escola no seu interior e as discussões que perpassam seu cotidiano, dialogando com valores, realidades e a prática pedagógica dos professores. Para Prates e Prates (2009), “os documentos expressam [...] uma infinidade de elementos que permitem complementar a análise de processos ou mesmo constituir-se em fontes únicas para algumas investigações de extrema relevância” (p. 115).

Após receber o consentimento do Colegiado da Escola (Apêndice III) para acessar os documentos da EEPJEG, selecionamos o período compreendido entre 2015 e 2020 para nossa abordagem e as Atas de reuniões do Módulo II (ARM-II) como documentos de análise, por oferecerem elementos que mostram a rotina pedagógica dos professores. Assim, a análise documental se efetiva como uma importante técnica para esta pesquisa, por permitir a elaboração de categorias para analisar e registrar os fatos vivenciados pelos sujeitos e contribuir para a efetivação do estudo. Nesse sentido, acreditamos encontrar nas atas a garantia da veracidade dos fatos descritos, uma preocupação da pesquisadora, uma vez que foram registrados em momentos coletivos reais, sem a intencionalidade de serem investigados. Para Freitas (2002), as atas

[...] constituem-se em um instrumento, que tem acompanhado nossos trabalhos de pesquisa desde 1995, com uma dimensão formadora. Nelas o ato de escritura não se limita apenas ao registro dos fatos, mas o pesquisador imprime a sua autoria, a sua forma de ver e compreender as diferentes situações experimentadas no processo do grupo (p. 33).

Em agosto de 2021, outros documentos foram selecionados para o *corpus* de nossa análise, além das Atas do Módulo II, no sentido de complementar a pesquisa e os dados encontrados: consultamos também os Planos de Ensino Anual (PEA) e os Relatórios de Atividades Pedagógicas (RAP) considerando o mesmo período (2015-2020) como base para análises. Como base teórica-analítica dos dados, utilizamos os Princípios da Educação do Campo e as Representações Sociais em Movimento e, para elaboração das categorias de análise, nos reportamos a Kripka, Scheller e Bonoto (2015) quando nos orientam que a escolha dos índices e indicadores:

[...] consiste na tarefa de indicar quais os elementos que melhor explicitam o conteúdo dos documentos, e organizá-los sistematicamente com indicadores (frequência, em caso de análise quantitativa, e, presença, em caso de análise qualitativa). Os temas que se repetem com muita frequência podem ser índices e se recortam do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidades para o registro dos dados (p. 67).

A leitura dos dados organizados vai indicar outros que serão consultados e agrupados, a partir de características semelhantes para facilitar a análise. Para Kripka, Scheller e Bonoto (2015), a definição de categorias de análise não é um processo fechado, ele se modifica ao longo do estudo e pode acontecer tanto pelos dados que alimentam a pesquisa quanto pelo referencial teórico. Segundo as autoras, “não existem procedimentos fixos para a definição de categorias” (p.69). Assim, passamos para a organização da metodologia por etapas conforme mostra o Quadro 3 a seguir.

Quadro 3 – Organização das etapas para Análise Documental

Ordem	Categoria
01	Organização das etapas da pesquisa
02	Identificação dos documentos analisados
03	Definição e desenvolvimento da metodologia.
04	Elaboração do trabalho final: escrita da dissertação

Fonte: Elaboração da autora para esta pesquisa (2021)

O acervo de documentos arquivados na escola apresenta diversidade tanto sobre a natureza quanto aos assuntos abordados. Assim, podemos encontrar dados de natureza: financeira (lista de recursos, programas acessados pela escola, prestações de contas, caixa escolar, PNAE, FNDE, PDDE Interativo), pessoal (pasta funcional, livro de ponto), administrativa (e-mails, quadro de escola, quadro de horários, calendários, livro de abertura e encerramento do ano letivo, pasta de base legal, livros de registros de posse de servidores, termos de visitas, Regimento Escolar, Atas de Reuniões, sistemas RPI, SIMADE, SISAP, SISAD, SYSADP, SISPATRI), pedagógica (Atas de Reuniões de Pais, de Conselho de Classe, de classificação e reclassificação de estudantes, Módulo II, Planos de Ensino Anual, Planejamentos de Aula, Relatórios de Atividades Pedagógicas, Projeto Político Pedagógico, sistemas como: SIMAVE, DED, PDDE, PNLD).

Assim, este estudo focou a análise nos documentos de natureza pedagógica, nas ARM-II, mas consultou outros que foram utilizados como apoio. O Quadro 4 traz a identificação dos principais documentos da EEPJEG analisados ou consultados por nesta pesquisa.

Quadro 4 – Identificação dos documentos consultados

Documento	Sigla
Atas de Reuniões de Módulo II	ARM-II
Planos de Ensino Anual	PEA
Relatórios de Atividades Pedagógicas	RAP

Fonte: Elaboração da autora para esta pesquisa (2021)

Definir as categorias para a análise dos dados de um trabalho de investigação na área educacional pode se apresentar, ao mesmo tempo, como momento de estudo, de planejamento e de escolhas. Isso não constitui uma tarefa simples, requer cuidados e conhecimento, no sentido de que a metodologia pode ser considerada o elo de toda pesquisa, tecendo o diálogo desde a introdução até os resultados. A seleção do método de estudo e dos instrumentos metodológicos se manifesta como um dos pontos mais importantes do trabalho, como Silva *et al* (2009) confirmam:

[...] no campo da pesquisa educacional a definição por um método de investigação mostra-se como tarefa das mais importantes. Esta escolha deve estar diretamente relacionada à natureza e aos objetivos da pesquisa, assim como também às condições estruturais que dispõe o pesquisador para responder às suas questões de investigação e apreender o seu objeto de estudo. Deve haver uma tessitura coerente em todo o delineamento do planejamento e execução de estudo (p. 4555).

Na identificação dos documentos, procedemos de acordo com as indicações de Kripka, Scheller e Bonoto (2015), que trazem o investigador como principal instrumento para captar as informações, considerando, preferencialmente, do processo ao produto. Nesse sentido, buscamos nos conteúdos/temas registrados nas ARM-II (2015-2020) o nosso objeto de análise. Essas atas se encontram guardadas em três livros distintos: o Livro 1, com o título “09 Reuniões Administrativas e Pedagógicas”, contém 100 folhas não rubricadas, onde estão registradas as atas 04/2008 de 23 de junho de 2008, na folha 1 até 05/2019 de 18 de junho de 2019 na folha 100 verso. O Livro2, denominado “Módulo II”, contém 50 folhas não rubricadas onde estão registradas as atas de nº 25/2014 de 06 de novembro de 2014, na folha 1 até a Ata de Encerramento do Ano Letivo de 2017 sem número, na folha 39/verso. Da folha 40 até a folha 50, não há nenhum registro. O livro 3 não está identificado e nem rubricado e apresenta o registro da Atas /2019 de 31 de julho de 2019, na folha 1, até 04/2020 na folha 8. As atas correspondentes ao ano letivo de 2020, após 06 de fevereiro de 2020, foram encontradas em arquivo digital da escola, em virtude da pandemia da Covid-19. Assim, utilizamos “Livro 1”, “Livro 2” ou “Livro 3” para identificar a fonte utilizada.

Entretanto, durante a fase da familiarização com os dados, outros documentos elaborados no período de 2015 a 2020 foram consultados a fim de corroborar o conjunto de informações e fundamentar esta investigação. Nesse sentido, documentos como o PPP, o Regimento da Escola, o Quadro de Escola, o RAP, os PEA, calendários, álbuns de fotografias, foram examinados e utilizados como apoio sempre que foi necessário. Na fase de revisão dos dados, consultamos sistemas como o Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) e Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE), onde encontramos suporte para confirmação das informações coletadas. Finalmente, utilizamos como *corpus* de análise um total de 120 documentos (ARM-II), como detalhado no Quadro 5

Quadro 5 – Documentos Analisados: tipo, quantidade e ano correspondente.

Documento Analisado	Quantidade de documentos analisados	Ano correspondente
Atas de Reuniões de Módulo II	34	2015
	19	2016
	13	2017
	14	2018
	23	2019
	17	2020
Total	120	-

Fonte: Elaboração da autora para a pesquisa (2021)

Para Silva *et al.* (2009), existe uma multiplicidade e uma diversidade de documentos que fazem parte da pesquisa documental, e ressaltam “a relevância dos documentos de linguagem verbal e escrita, pois estes constituem os principais tipos de documentos na área da pesquisa educacional” (p. 4557). Assim, como técnicas analíticas utilizamos a Análise de Conteúdo e Análise Temática, a análise de conteúdos no sentido de identificar os temas pesquisados nos documentos e a análise temática por ser um instrumento que proporciona o diálogo entre os temas, os objetivos e a questão orientadora do estudo. Segundo Braun e Clarke (2006) *apud* Silva e Borges (2017), esse tipo de análise “deve ser vista como um método fundamental para análise qualitativa e é o primeiro método que os pesquisadores deveriam aprender, pois fornece habilidades básicas que serão úteis para realizar muitas outras formas de análise qualitativa” (p. 251).

4.1 Análise de Conteúdo, Análise Temática, diálogo e compreensão de dados

Ao buscarmos a Análise Documental como instrumento metodológico, encontramos o apoio de um recurso que possibilita a compreensão das informações presentes nos documentos selecionados. Assim, a Análise de Conteúdo integra esse método e, segundo Bardin (1977), é

[...] um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de prescrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (p. 42).

Diante disso, os temas procurados poderão ser identificados por meio da repetição de palavras, expressões ou indicações de acordo com o contexto dos sujeitos em análise. A partir disso, surgem os dados que alimentarão a pesquisa e isso pode ser entendido como Análise de Conteúdo. Nesse sentido, esse instrumento integra a metodologia com objetivo de orientar a análise de dados que nos levem ao que os professores pensam, sentem e como agem em relação ao rompimento. Para Oliveira (2008), a análise de conteúdo permite o acesso a diversos conteúdos, explícitos ou não.

Em termos de aplicação, a análise de conteúdo permite o acesso a diversos conteúdos, explícitos ou não, presentes em um texto, sejam eles expressos na axiologia subjacente ao texto analisado; implicação do contexto político nos discursos; exploração da moralidade de dada época; análise das representações sociais sobre determinado tema; repertório semântico ou sintático de determinado grupo social ou profissional; análise da comunicação cotidiana, seja ela verbal ou escrita, entre outros (p. 570).

Para Oliveira (2008), cada tipo de análise exige a definição de um conjunto de procedimentos explícitos, atribuindo-se rigor metodológico ao seu desenvolvimento. Tais procedimentos vão apoiar o desenvolvimento da sistematização dos dados. Alguns passos são importantes nesse processo como a determinação das unidades de registros, que segundo a autora podem ser:

[...] palavras, frases, parágrafos, temas (regra de recorte do sentido e não e da forma, representada por frases, parágrafos, resumo, etc), objeto referente (temas eixos, agregando-se ao seu redor tudo o que o locutor diz a seu respeito, personagem (papel familiar, idade, sexo, etc), acontecimento (elementos factuais, importantes para o objeto de estudo), documento (artigo de jornal, a resposta a uma questão aberta, uma entrevista, etc.) (p. 572).

Assim, buscamos identificar os temas que possam dar sentido às questões que nos propusemos responder, a partir das RS dos professores encontradas nos documentos. Para Bardin (1977), “o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado” (p. 105). Nesse sentido, trazemos a Análise Temática como uma técnica de análise científica de abordagem qualitativa, para dialogar com os dados e temas que contribuam na compreensão dos pensamentos, sentimentos e ações dos sujeitos da pesquisa. Ao utilizarmos os documentos da escola para nos aproximarmos das representações sociais do/as professores/as no contexto do RBF, consultamos Braun e Clarke (2006), que afirmam que um dos benefícios da análise temática é sua flexibilidade. Segundo as autoras, a análise temática se difere de outros métodos analíticos e nos indica seis passos para fazer essa análise, como descrito no Quadro 6.

Quadro 6 – Fases da Análise Temática

Fases	Detalhamento
1. Familiarização com os dados	Transcrição, leitura e releitura dos dados e anotação das ideias iniciais.
2. Geração códigos iniciais	Codificar as particularidades dos dados de maneira sistemática em todo o conjunto de dados, e coleta de dados relevantes para cada código.
3. Busca de temas	Concentração dos códigos em temas potenciais, unindo todos os dados significativos a cada tema em potencial.
4. Revisão de temas	Checar se os temas funcionam em relação aos extratos codificados e ao banco de dados como um todo; gerar mapa temático da análise.
5. Definição e nomeação de temas	Refinar os detalhes de cada tema e a história que a análise conta; gerar definições e nomes claros a cada tema.
6. Produção do relatório	Organização dos exemplos vívidos; finalização da análise dos extratos escolhidos na relação com pergunta de pesquisa e literatura; produção do relatório científico da análise.

Fonte: Elaboração da autora com base em Braun e Clarke (2006)

Segundo Braun e Clarke (2006), o processo de análise dos dados é um processo *recursivo* que se movimenta a partir da necessidade. Para as autoras,

É importante reconhecer que as diretrizes de análise qualitativa são exatamente isso - não são regras, e, seguindo preceitos básicos, será necessário aplicar flexibilidade para ajustar questões de pesquisa e dados. Além disso, a análise não é um processo linear onde simplesmente vamos de uma fase para a seguinte. Em vez disso, é um processo recursivo, onde você

move-se para frente e para trás, conforme necessário, ao longo das fases (BRAUN; CLARKE, 2006, n. p.).

Utilizamos, nesta pesquisa, a Análise Temática como técnica analítica dos dados levantados, para orientar a busca de “padrões repetidos de significado” (BRAUN; CLARKE 2006, n. p.). Analisar os dados a partir dessa busca, encontra apoio nas RSM que orientam o estudo dos pensamentos, sentimentos e ações dos professores da EEPJEG. Nesse sentido, as autoras ponderam que:

Abordagens que consideram aspectos específicos, temas latentes e são construcionistas tendem agrupar-se muitas vezes em conjunto, enquanto que aquelas que consideram significados considerando o conjunto de dados, temas semânticos, e são realistas, muitas vezes se agrupam em outro extremo. No entanto, não há regras rígidas e rápidas quanto a isso, e diferentes combinações são possíveis (n. p.).

Ao buscar os documentos para análise devemos dialogar com suas funções com o objetivo da pesquisa. Para Kripka, Scheller e Bonotto (2015), “ao escolher os documentos, o pesquisador não pode manter o foco apenas no conteúdo, mas deve considerar o contexto, a utilização e a função dos documentos” (p. 61). Nesse sentido, a análise temática necessita dialogar com a ideia central da pesquisa durante toda a investigação, ou seja, “todos os aspectos do tema devem ser coerentes com uma ideia ou conceito central” (BRAUN; CLARKE, 2006, n. p.). Para as autoras, a análise temática não está ligada a um quadro teórico preexistente e com isso pode ser usada em diferentes bases teóricas. Elas consideram a Análise Temática um método, que pode ser essencialista ou realista, pode ser construtivista ou pode ser ‘contextualista’.

A análise temática pode ser um método essencialista ou realista, que relata experiências, significados e a realidade dos participantes, ou pode ser um método construtivista, que examina as maneiras como eventos, realidades, significados, experiências e assim por diante são efeitos de uma série de discursos que operam dentro da sociedade (BRAUN; CLARKE, 2006, s. p.).

A Análise Temática, segundo Braun e Clarke (2006), como método ‘contextualista’, localiza-se entre os dois polos do essencialismo e construtivismo.

É caracterizada por teorias como o realismo crítico (por exemplo, Willig, 1999), que reconhece as formas como indivíduos criam significado de sua experiência, e, por sua vez, as formas como o contexto social mais amplo se apresenta nesses significados, mantendo o foco no material e em outros limites da ‘realidade’. Portanto, a análise temática pode ser um método que funciona tanto para refletir a realidade, como para desfazer ou desvendar a superfície da ‘realidade’ (BRAUN; CLARKE, 2006, n. p).

Nesse sentido, nosso estudo utilizou a Análise Temática como método ‘contextualista’, por considerar a proximidade com as RSM e com os princípios da Educação do Campo para analisar os dados e responder à questão central desta pesquisa, que buscou conhecer as representações sociais dos professores da EEPJEG sobre o RBF. Para procedermos à análise, buscamos identificar um tema que absorva algo relevante sobre os dados e que esse se relacione com a questão da pesquisa.

As pesquisadoras Braun e Clarke (2006) orientam que uma questão importante é resolver “o que é definido como padrão/tema ou qual o ‘tamanho’ necessário para um tema”, no que se trata de codificação (n. p.). Quando nos referimos ao tamanho, podemos usar a prevalência no conjunto de dados. Entretanto, o número de ocorrência pode não ser a indicação de que o tema seja o mais importante. Ao considerar a natureza qualitativa desta pesquisa, a análise não considera a quantidade de vezes que o tema vai aparecer nos dados e sim o sentido que ele apresenta em relação à questão da pesquisa e a teoria utilizada. Para Braun e Clarke (2006), a teoria e o método devem ser aplicados com rigor no processo de elaboração de um método sistemático. Assim, o Quadro 7, a seguir, contribui com uma lista de critérios para uma boa análise temática dos dados coletados.

Quadro 7 – Critérios para análise temática

PROCESSO	CRITÉRIO
Transcrição	Atenção aos dados que foram transcritos, verificação do nível apropriado de detalhe.
Codificação	A atenção dedicada aos itens dos dados no processo de codificação deve ser a mesma para todos os itens.
	Gerar os temas num processo de codificação profundo, inclusivo e abrangente.
	Agrupar os extratos relevantes para cada tema.
	Verificar os temas entre si e com o conjunto de dados originais.
	Os temas devem ser intimamente ligados, congruentes e nítidos.
Análise	Os dados devem ser analisados, entendidos com sentido e não apenas transcritos.
	A análise e os dados devem se corresponder e os extratos devem ilustrar as argumentações analíticas.
	A análise deve contar a história expressiva e objetiva sobre os dados e o tópico.
	Fornece um bom equilíbrio entre narrativa analítica e os extratos ilustrativos.
Visão Geral	Distribuir o tempo de maneira suficiente para concluir todas as fases da análise de forma adequada.
Relatório Final	A abordagem teórica analítica deve estar claramente explicada.
	O método descrito deve ser coerente com a análise relatada.
	A posição epistemológica da análise, a linguagem e os conceitos apresentados no relatório são coerentes.
	O pesquisador necessita se posicionar ativamente no processo de pesquisa, o tema não pode simplesmente “emergir”.

Fonte: Elaboração da autora com base em Braun e Clarke (2006)

Gil (2008) orienta sobre a necessidade de se ter um planejamento para a realização da análise na pesquisa qualitativa. Para o autor, importante papel é conferido à interpretação: “a manipulação qualitativa dos dados durante a análise é uma atividade eclética; não há uma única maneira de fazê-la. Embora se reconheça a importância de um arcabouço metodológico sólido” (p. 177). Assim, Braun e Clarke (2006) apresentam uma proposta de análise que integra seis fases (mostradas no Quadro 6), as quais dialogam entre si, mas não são rígidas. A familiarização, por parte do pesquisador, com cada uma das fases é importante para justificar bem os usos. As autoras nos orientam que a leitura dos dados necessita ser intensa e contínua até que nos apropriemos dos significados, ideias, padrões e outras características que se relacionam com a questão da pesquisa. Para elas, “um tema pode ocupar um espaço considerável em alguns itens de dados, e pouco ou nenhum em outros, ou ele pode aparecer

relativamente pouco no conjunto completo de dados. Então é o julgamento do pesquisador que é necessário para determinar o que é um tema.” (BRAUN; CLARKE, 2006, n. p.).

Braun e Clarke (2006) orientam que a organização em fases (como a mostrada no Quadro 6) não obriga o pesquisador a seguir um caminho rígido, ou seja, uma fase não precede obrigatoriamente a outra. Trata-se de uma opção de como proceder à análise dos dados, de maneira flexível, sendo possível ir e voltar em cada fase sempre que for necessário e consultar sua representação. Diante disso, retomamos a leitura dos documentos para aprofundamento dos dados (Fase 2), consultamos os apontamentos já realizados, com objetivo de reunir e conhecer com profundidade os documentos analisados (Fase 3). Nessa fase 3, procuramos conhecer nos documentos da escola (Quadro 4) as primeiras ideias apresentadas, a partir do que identificamos as principais características dos documentos. Os documentos e suas características foram então apontados conforme códigos por armazenar o conjunto de dados (Quadro 8).

Quadro 8 – Documentos e suas características relevantes.

Documentos	Características relevantes
Atas das reuniões de Módulo II	Documento elaborado com a participação dos professores da escola, com registro de falas, fatos e/ou ocorrências verificadas e decisões tomadas nas reuniões de Módulo II.
Plano de Ensino	Documento elaborado pelo(a) professor(a) para registrar os conteúdos e as ações pedagógicas propostas por componente curricular a serem desenvolvidos durante um período letivo.
Relatórios de Atividades Pedagógicas	Documento elaborado pelo responsável pelo desenvolvimento da ação. Apresenta o desenvolvimento de uma atividade pedagógica do planejamento à execução.

Fonte: Elaboração da autora com base em Braun e Clarke (2006)

Esse procedimento foi importante porque evidenciou os documentos selecionados para o estudo e suas características relevantes. A organização dos documentos no Quadro 8 mostra com objetividade quais dados podemos encontrar a partir dos sentidos que buscamos. Isso contribuiu para chegarmos às demais fases da Análise Temática, a fim de revisar e reunir os temas num relatório final, no nosso caso, esta dissertação. Nessa fase, foi possível perceber a importância da organização, a pesquisa foi tomando forma e as ações a serem desenvolvidas ficaram mais claras. Os Quadros 3 e 4 contribuíram para delinear o andamento da pesquisa no sentido de se visualizar as ações a serem desenvolvidas e os documentos para busca dos dados. Já o Quadro 5 foi imprescindível para detalhar o conteúdo dos documentos onde ocorreu a busca dos dados. Os Quadros 6 e 7, que apresentam respectivamente as “Fases da

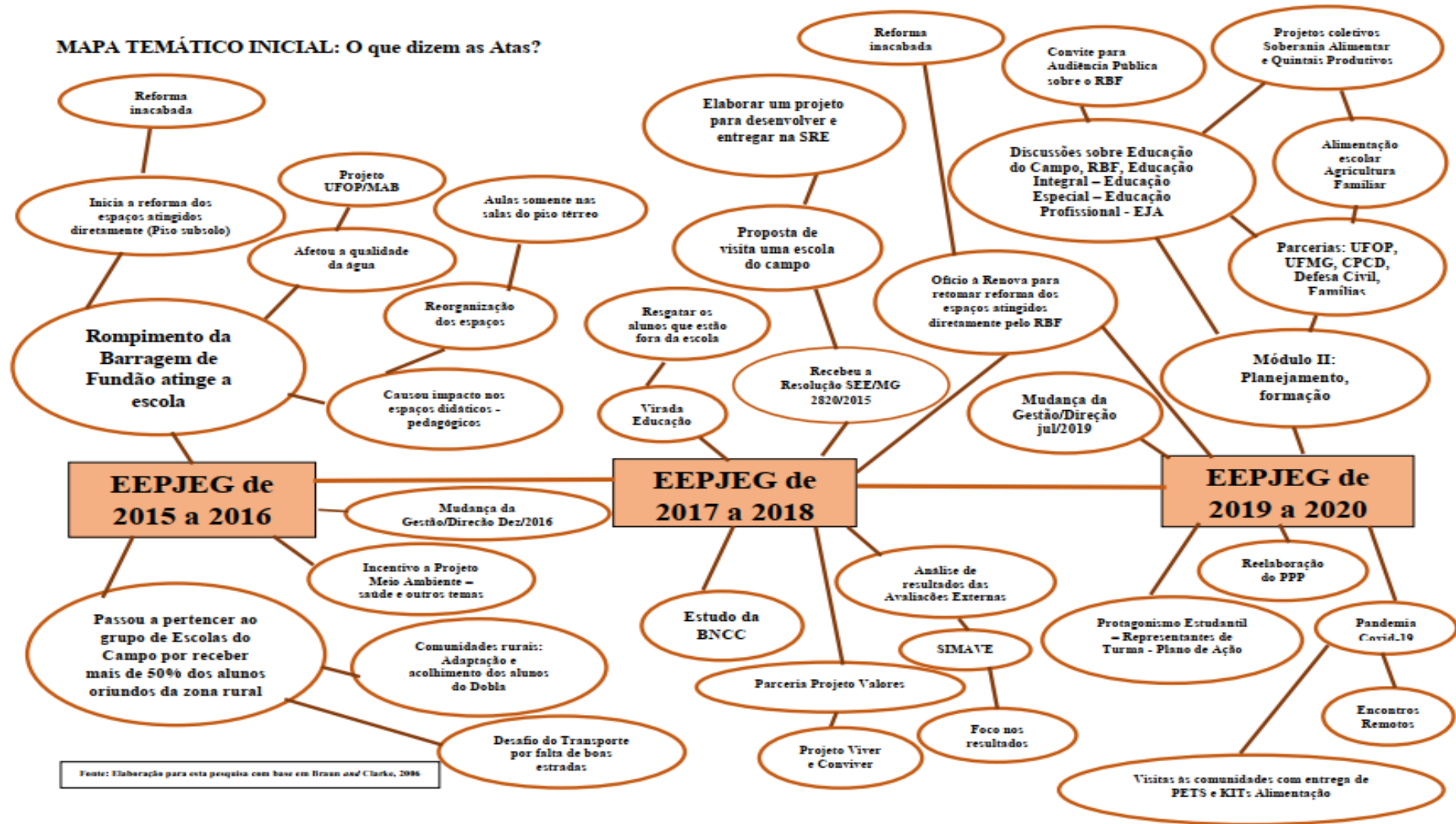
Análise Temática” e os “Critérios para Análise Temática”, elucidaram o entendimento do processo de interpretação dos dados até a finalização da escrita da dissertação. Na fase da escrita do trabalho, elaboramos o Quadro 8, que foi essencial no momento de registro dos dados encontrados.

Seguimos as autoras e mantivemos a flexibilidade ao trabalhar na identificação de temas e subtemas, assim, as informações colhidas dos documentos serviam de origem aos extratos, ou seja, uma lista com temas amplos dos quais vão originando os temas abrangentes¹¹. Ao iniciarmos a análise dos dados, aprofundamos a busca dos temas, consultamos os extratos e nos colocamos diante das questões: “o tema mineração está presente no currículo da escola?” e “como esse tema é abordado nas aulas?”. Assim, revisitamos os documentos à luz dos princípios da Educação do Campo a fim de responder às questões e buscamos na Análise Temática a técnica para analisar os dados aqui apresentados. Segundo Braun e Clarke (2006), a Análise Temática organiza e descreve o conjunto de dados em detalhes. Ressaltamos a natureza qualitativa da pesquisa, que nos incita à interpretação pautada na representação verbal e não em números. Dessa forma, a AT, conforme Braun e Clarke (2006), foram integradas às RSM, conforme Ribeiro e Antunes-Rocha (2018), e os Princípios da Educação do Campo, apresentados por Diniz-Menezes (2013), para nos conduzir na interpretação dos dados. A partir desse momento, utilizamos técnicas e teorias para conhecer o que pensam, sentem e como agem os professores da EEPJEG, no contexto do RBF, a fim de responder ao questionamento central do estudo: como o rompimento da barragem de Fundão levou a escola a lidar com o tema da mineração?, além de outras questões que trouxemos com objetivo de contribuir nessa análise. Essas questões serão apresentadas no desdobrar do próximo capítulo.

Dessa forma, refinamos a leitura de cada ata e de todos os documentos até surgirem os possíveis temas. Ao final, surgiu uma coleção de temas candidatos e subtemas (BRAUN; CLARKE, 2006) que foram organizados em mapa temático (Figura 10 e Apêndice IV). O primeiro mapa foi elaborado com o objetivo de evidenciar os Temas Potenciais (TP): o período de 2015 a 2016, o período de 2017 a 2018 e o período de 2019 a 2020. Esses temas surgiram a partir da análise dos documentos (Quadro 8) em busca de respostas para a questão direcionadora. Na identificação desses temas, consideramos a prevalência e/ou os significados encontrados nas diferentes etapas da análise.

11 Os temas abrangentes surgem a partir da codificação e agrupamento dos dados nas fases da Familiarização com os dados e Geração dos Códigos Iniciais (Quadro 5). Esses, ao serem reconsultados com olhar da Busca de Temas, são identificados os Temas Potenciais e representados nas análises dos dados por meio visual e ou descritivas.

Figura 10 – Mapa temático inicial: o que dizem as Atas?



Ao trazermos a EEPJEG como objeto de estudo e a análise dos documentos elaborados pelos sujeitos da escola, identificamos que houve mudança na gestão por três vezes no período estudado (2015 a 2020) e essa troca aconteceu aproximadamente a cada dois anos (dezembro de 2016 e julho de 2019). Assim, os três biênios (2015/2016, 2017/2018 e 2019/2020) foram reconhecidos como Temas Potenciais (TP) por apresentarem as características próprias registradas a partir de cada gestão. O RBF é o tema presente nas questões que orientaram a pesquisa por ser o elemento que provocou na escola um movimento pedagógico diante do tema mineração.

Para exibirmos a interpretação feita dos dados, organizamos a apresentação em três momentos, distribuídos assim: no primeiro momento, procuramos conhecer as representações que os professores apresentam, em sua prática pedagógica, sobre o tema mineração no contexto do RBF, segundo Hunzicker (2019). Nesse momento, os documentos (Quadro 8) foram consultados e trouxemos o antes e o depois do RBF. A base teórica utilizada foi a TRS (MOSCOVICI, 2012), considerando o rompimento como uma situação estranha vivenciada pelos sujeitos da escola. No segundo momento, buscamos discutir a realidade atual dos sujeitos atendidos pela escola e atingidos pelo RBF, utilizamos os princípios da Educação do Campo, concretizados no Decreto nº 7.352, de 4/11/2010, fundamentados em Diniz-Menezes (2013), que compreende o protagonismo dos sujeitos, a escola como direito e a produção sustentável de vida. No terceiro e último momento, pautamos nossa discussão na revisão dos objetivos da pesquisa e focamos no que pensam, sentem e como agem os professores em relação à escola como escola do campo, no contexto do RBF. Para conhecer esses sujeitos e suas práticas pedagógicas, revisitamos os princípios da Educação do Campo e consultamos as RSM (RIBEIRO; ANTUNES-ROCHA, 2018), que indicam a possibilidade de mudanças na forma de pensar, agir e sentir dos sujeitos, quando esses lidam com situações novas em suas vidas. A seguir, apresentamos os resultados identificados a partir das Atas do Módulo II.

5 RESULTADOS

Ao tentarmos destacar a importância das informações contidas nos documentos, reforçamos a atenção e os cuidados necessários para garantir o sentido dos dados registrados pelos sujeitos. Assim, apresentamos neste capítulo não apenas dados, mas também os sentimentos, as emoções e as ações demonstrados pelos professores e registrados nesses documentos que aqui publicamos. Ao analisarmos os documentos da EEPJEG, buscamos tanto conhecer como o RBF provocou mudanças na escola como identificar como os professores lidaram com o desastre, por meio de suas práticas, antes e depois do RBF ocorrido em 2015. Para obtenção dos dados, analisamos os livros de ARM-II, consultamos os PEAs e os RAPs elaborados entre 2015 e 2020, porém os dados foram interpretados com base nas atas. Assim, procuramos interpretá-los a partir dos Princípios da Educação do Campo, considerando a presença do tema mineração no contexto do RBF e como esse tema foi abordado na prática pedagógica dos professores.

5.1 Atas de Reuniões de Módulo II (ARM-II)

Identificamos que, nos anos de 2015 e 2016, as reuniões do Módulo II foram utilizadas para discutir os diversos assuntos que perpassam a escola, sem um tema central. Em 2015, a escola utilizou esses momentos para reunião com os pais, para os conselhos de classe e para formação continuada com os professores com a oferta do “Pacto Nacional para o Ensino Médio”. Em 2016, as reuniões de Módulo II tiveram como temas centrais da pauta os assuntos voltados para a reconstrução da escola e os tópicos pedagógicos. Sendo assim, encontrar nos documentos da escola registros que mostram como os pensamentos, os sentimentos e a prática dos professores se relacionam com a chegada e o pós-lama na escola levou-nos a entender que o assunto se torna familiar quando a discussão acontece. Para Moscovici (2015, p. 54), a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não familiar, ou a própria não familiaridade. Nessa perspectiva, de acordo com o mapa (Figura 10), que representa a escola, percebemos que os pensamentos, os sentimentos e a prática dos professores em relação ao RBF e à Educação do Campo contribuíram para a existência de um silenciamento desses temas na prática pedagógica desses professores. Os Temas Potenciais do mapa foram identificados como os biênios pesquisados (2015/2016, 2017/2018 e 2019/2020) por indicar características semelhantes a partir dos sujeitos que compunham a gestão da escola. Estes vão nos guiar na identificação de outros temas e, a partir deles, conheceremos

como o rompimento impactou a prática pedagógica na escola e como a escola lidou com a situação do rompimento. Em 2015, as reuniões aconteceram semanalmente, com exceção dos dias destinados ao Conselho de Classe (três dias em sequência, no final de cada trimestre). Em 2016, as reuniões de Módulo II aconteceram mensalmente, e as demais (com os pais e Conselho de Classe) foram registradas em livros próprios.

Ao analisar as atas, notamos que havia um padrão seguido no início das reuniões, nas quais o diretor aparece como figura central, com exceção das reuniões de formação do Pacto, lideradas pela orientadora. Na Ata 01/2015 de 02/02/2015 (Anexo 1), os assuntos são relatados de forma sucinta: “leu uma mensagem intitulada ‘Este ano vai ser um sucesso se ...’ para reflexão” (Livro 2, fl. 6, verso). Em seguida, o diretor, segundo a mesma ata, “teceu comentários sobre a Res. 2.741 de 20 de janeiro de 2015” (Livro 2, fl. 6, verso) e pediu aos professores que utilizassem os livros didáticos e ficassem atentos à disciplina de arte para desenvolverem o trabalho conforme o Currículo Básico Comum (CBC)¹². Ainda, o diretor entregou material didático para os professores e material pedagógico para formação em educação especial, pedindo cuidado com o Módulo II. Assim, observamos que a participação dos professores não fica clara nessa primeira ata analisada. A forma de registro apresenta os assuntos tratados de maneira pontual, sem relato direto dos participantes, como descrito:

Em seguida, comunicou aos presentes a solicitação da Prefeitura Municipal de Barra Longa sobre a mudança de turno dos alunos do Pouso Alto, Bananal e adjacências para o primeiro turno. Explicou mudanças que irão acontecer para que a situação seja resolvida. Conversou com os professores, ouviu opiniões e decidiu-se que o 9º2 da tarde funcionará no turno da manhã. (ATA 02/2015, Livro 2, fl. 7).

Essa Ata 02/2015, de 10 de fevereiro, sugere que a questão da permanência dos alunos é levada para o debate, o que demonstra sinais de preocupação com os direitos dos estudantes pela escola, mesmo que o registro não esclareça qual foi a solicitação feita pela Prefeitura nem o motivo dela. Embora a Educação do Campo não tenha sido mencionada e nem o registro deixe clara qual é a situação que está em discussão, observamos na ação registrada sinais do primeiro princípio que traz a escola como direito. Nesse sentido, entendemos que a mudança de turno se dá para garantir a permanência na escola e o acesso por meio do TE. Para isso, consideramos o fato de as comunidades citadas serem do campo e a oferta do

12 Documento orientador do currículo da educação em Minas Gerais, voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades, desde 2005 até 2019, quando o Currículo Referência de Minas Gerais passa a vigorar como documento base da educação mineira para o Ensino Fundamental e, em 2021, para o Ensino Médio.

transporte acontecer prioritariamente no turno da manhã. O TE tem se constituído num desafio para a escola quando se trata de garantir o acesso aos estudantes que moram nas comunidades rurais. Esse desafio pode ser encontrado na ARM-II, na Ata 23/2015 (fl. 18, verso), quando o diretor “informou sobre as faltas dos alunos do Bonsucesso, Tabuões e outras localidades, causadas pela falta de transporte escolar. Salientou que já enviou ofício para a SRE de Ponte Nova para possível solução do problema”.

O protagonismo dos sujeitos é outro princípio da Educação do campo, sobre o qual encontramos indícios de silenciamento. Na Ata 08/2015 de 1º de abril, há um indicativo de trabalho com envolvimento de todos, em um projeto apresentado. Entretanto, ao mesmo tempo que o documento informa aos professores que devem usar estratégias no coletivo, notamos, pelo registro na mesma ata, que foi lido um Ofício, e outros assuntos, como o projeto a ser trabalhado durante o ano, foram informados, mas não foram discutidos.

Leu o ofício que fala sobre LTS dos servidores ex-efetivados pela LC 100. Passou informações sobre os planos de Arte, nos quais devem ser modificadas as estratégias de ação para trabalhos e grupos, englobando as diversas modalidades exigidas no CBC. Apresentou o projeto da “Gincana Cultural” a ser trabalhado durante o ano, com atividades voltadas para as disciplinas trabalhadas. Explicou alguns pontos que merecem destaque e devem ser observados por todos os envolvidos no referido projeto. Agradeceu a presença de todos e encerrou a reunião (ATA 08/2015, Livro 2, fl. 10).

Nesse sentido, é possível observar nas atas que, no ano de 2015, houve uma diversidade de temas apresentados nas reuniões, entretanto a participação dos professores, por meio de seus relatos, não fica clara. A reunião com o registro na Ata 05/2015 mostra que, em se tratando dos encontros de formação continuada e da participação dos professores no Pacto, a ação é considerada, pelos professores, como positiva. De acordo com o registro na mesma ata, “a supervisora apresentou um vídeo a todos com depoimentos de professores participantes do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, onde revelaram satisfação e expectativa em relação ao curso mencionado” (ATA 05/2015, Livro 1, fl. 73, verso). Naquela reunião, o diretor entregou um questionário para os professores registrarem as potencialidades e fragilidades da escola, o que deveria ser apresentado no dia 11 de julho. Porém, não encontramos registros do resultado do questionário ou algum relatório referente à data citada.

Entre os temas, as avaliações externas foram assunto presente em várias reuniões de 2015 e 2016. Na Ata 10/2015 (Livro 2, fl. 11), foi relatado que, devido à falta de responsabilidade e compromisso dos alunos para com os estudos, “as notas não estão boas”.

Nessa ata, observamos que há uma alusão ao resultado insatisfatório ser culpa dos estudantes. No mesmo documento, indica-se que foram comentadas “as oportunidades que são dadas para os alunos melhorarem as notas” (ATA 10/2015, fl. 11, verso). Reparamos, nessa reunião, que a discussão ressaltava os resultados das provas no sentido de resultados de nota e não para o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes. A mesma situação pode ser vista no registro da reunião de 9 de junho de 2015, quando foi entregue o boletim para os pais e na qual são destacadas “quais disciplinas os alunos precisam de maior atenção e mais estudos” (ATA 18/2015, Livro 2, fl. 16). Na Ata 22/2015 (Livro 2, fl. 18, verso), a avaliação é mencionada com a entrega de revista de resultados: “[e]ntregou também, à supervisão, as Revistas Pedagógicas resultados dos alunos”.

Dessa forma, identificamos uma carência no trabalho pedagógico no que tange ao desenvolvimento das aprendizagens. Outro ponto que demonstra essa fragilidade na prática pedagógica da escola é a falta da participação ativa dos professores nas reuniões de Módulo II, o que também está presente nas atas. Isso pode ser percebido quando o presidente solicita a participação dos professores para fazerem “uma relação dos alunos que não participam das atividades, que mostram desinteresse pelos estudos, para que sejam tomadas as devidas providências” (ATA 26/2015, Livro 2, fl. 20, verso).

Na reunião do dia 20 de agosto de 2015, segundo o registro, os assuntos foram informados aos professores. Estes, além da avaliação, foram apresentados a outros temas como o incentivo à participação em olimpíadas de Matemática e práticas de escrita. Também se falou sobre a “Virada Educação” (Ata 22/2015) e foram solicitadas sugestões, mas não há registros da participação dos presentes. Assim, fica em evidência a figura da pessoa que coordena a reunião, a qual utiliza a reunião de Módulo II para informar os assuntos em vez de promover a formação continuada ou fortalecer o diálogo a respeito dos assuntos que interessam ao grupo, mesmo quando aparece na ata a sugestão de que houve solicitação de participação dos presentes.

Nessa situação, reconhecemos uma provável fragilidade nos registros das atas: quando há solicitação da participação dos professores pelo presidente da reunião, essa participação não é registrada. Assim, é possível que as informações solicitadas por meio do diálogo fiquem “perdidas” ao não serem registradas nas atas. Outro ponto ausente nos documentos são as discussões sobre os temas do cotidiano da escola, mas que não fazem parte do currículo, como o tema da mineração. Em vista disso, consideramos a existência do silenciamento desse assunto devido a sua ausência também em documentos pedagógicos, como no próprio CBC ou nos livros didáticos que orientam o trabalho didático e pedagógico da escola, bem como

devido a não estarem presentes nas discussões das reuniões de Módulo II ou não serem registrados nas atas das reuniões. Essa constatação fica em evidência quando analisamos a Ata 31/2015 de 5 de novembro de 2015 (Anexo II), dia do rompimento. O documento mostra que a escola se reuniu para o Conselho de Classe, entretanto o assunto não foi registrado ou abordado na reunião. Indicamos esse silenciamento como pedagógico pelo fato de os temas não serem discutidos nos espaços e momentos em que a ênfase é dada às questões pedagógicas da escola.

A partir de 6 de novembro de 2015, após a escola ter sido invadida pela lama do RBF, sua relação com a mineração tornou-se real, e o assunto foi ponto de pauta das reuniões do Módulo II, como a de 18 novembro de 2015, conforme Ata 32/2015. Observamos que houve impacto na prática pedagógica da escola, no entanto só é levado em consideração o impacto nos aspectos estruturais da escola, enquanto as consequências sobre os aspectos pedagógicos não são abordadas.

Pedi também que professores de Educação Física, que façam atividades com os alunos em sala de aula, até a quadra ficar pronta, já que foi uma das mais atingidas pela enchente. Informou aos professores sobre a reunião que teve com representantes da Samarco e sobre reformas que farão na escola (ATA 32/2015, Livro 2, fl. 23, verso).

O assunto do rompimento não é abordado nas primeiras ARM-II do ano de 2016, e o papel da escola no contexto do rompimento vem à tona na reunião de 5 de julho de 2016, quando a Equipe da UFOP retorna para iniciar a elaboração do projeto anunciado. Conforme registrado na ARM-II 09/2016, a professora responsável relatou sobre o impacto do rompimento em Barra Longa e apresentou sugestão de um documentário relacionado ao desastre e da maneira como ele poderia ser trabalhado em sala de aula:

Revelou que a cidade de Barra Longa foi impactada pela mineradora e apresentou um vídeo relacionado ao desastre, salientando que o estado de Minas Gerais é marcado por várias mineradoras [...]. O documentário retrata a realidade do material lançado na natureza [...]. Ainda salientou que o documentário é de 2015, e de como esse material pode ser trabalhado nas escolas. [...] Mencionou sobre o rompimento da barragem de Fundão e o papel da escola no estudo do impacto de rejeitos na vida da comunidade, ressaltando os seguintes pontos: Qualidade da água, qualidade do solo, saúde, modo de vida. (ARM-II 09/2016, Livro 2, fl. 28, verso).

Quando refletimos sobre o papel da escola, torna-se necessário reconhecer os seus sujeitos e entender os espaços que ela ocupa e o modo como a escola foi anunciada como “do

campo”, conforme informa o diretor na reunião de 7 de junho de 2016: “[c]omunicou a todos que a nossa escola agora pertence ao grupo ‘Escola do Campo’ já que mais de 50% dos alunos são oriundos da zona rural.” (ARM-II, 2016, fl. 28). Esse assunto é encontrado também na reunião de 12 de setembro de 2016, quando o diretor relata ter participado de uma reunião sobre a Educação do Campo.

Participou de uma reunião em Ponte Nova com a supervisora sobre a Educação do Campo salientando alguns tópicos relacionados. Informou que nós deveríamos elaborar um projeto para ser entregue à SRE no dia 15 de setembro de 2016. Após discussão ficou definido que o primeiro projeto será o da Horta Comunitária (ARM-II, Livro 2, fl. 31, verso).

Em 2017, as reuniões do Módulo II aconteceram mensalmente, e os assuntos referiam-se ao fortalecimento do trabalho de acolhimento e do protagonismo dos estudantes, com foco nos resultados. Na reunião de 25 de abril, a diretora solicitou o compromisso dos professores em relação aos alunos.

Solicitou aos professores para não atrasarem para irem para a sala de aula, para que os alunos não fiquem sozinhos. Mencionou que quando as pessoas se comprometem a fazer algo é necessário que fique claro para aqueles que se pretende alcançar para assim, obter um melhor resultado. Ressaltou que é preciso acreditar no aluno (ARM-II, Livro 1, 2017, fl. 86).

Nessa perspectiva, a ata de 11 de setembro de 2017 registra a solicitação da diretora aos professores quanto à participação dos estudantes na organização de um evento previsto na escola: “solicitou aos professores de Arte e Educação Física, teatro e práticas esportivas que reúnam os representantes de turmas para escolherem as atividades a serem trabalhadas” (ATA 09/2017, fl. 37, verso). Na reunião de 21 de setembro, a diretora salientou, após apresentar os resultados das avaliações externas, “que se reuniu com os alunos para que respondessem um questionário sobre o Ensino Aprendizagem e a proposição de novas ações para melhorar o processo” (ATA 10/2017, fl. 89). Ela ressalta também a importância do planejamento, indicando que ele deve ser trabalhado para atender “as reais necessidades dos alunos” (ATA 10/2017, fl. 89). Em 26 de outubro de 2017, a Educação do Campo foi abordada por meio da apresentação e da entrega de exemplares das Diretrizes da Educação do Campo de Minas Gerais. A diretora demonstrou interesse em conhecer o funcionamento de uma escola que trabalhe de acordo com a proposta da Educação do Campo: “apresentou e entregou alguns livros sobre as Diretrizes da Educação do Campo, salientando a importância do conhecimento para adaptação na nossa escola. Comunicou que visitará uma escola que já está

desenvolvendo esta modalidade” (ATA 11/ 2017, fl. 89, verso). Nesse ano de 2017, foi possível observar que o tema Educação do Campo já começa a fazer parte da pauta pedagógica da escola voltada para as necessidades dos alunos.

Em 2018, a primeira reunião aconteceu em 15 de fevereiro e iniciou com a apresentação da “escola como espaço de aprendizagem e promoção social”, sendo enfatizada “a importância do aluno em nossa escola e na sociedade em que se encontra” (ATA 01/2018, fl. 91). Naquela ocasião, houve orientação sobre a obrigatoriedade do Módulo II e sua função pedagógica, bem como foi comunicado que as reuniões aconteceriam quinzenalmente sob a orientação das supervisoras pedagógicas. A Ata 02/2018 mostra que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estará aberta para análise. Os registros da Ata 03/2018 indicam que a reunião de 17 de abril foi dedicada a reflexões sobre a BNCC e a organização do dia D. As demais atas de 2018 fortaleceram a discussão a respeito do reconhecimento do aluno, das avaliações externas e da análise dos resultados e abordaram como tema principal a formação sobre a BNCC. “Esta análise da BNCC servirá para nortearmos as diretrizes específicas de cada conteúdo” (Livro 1, 2018, fl. 92).

A primeira reunião de 2019 aconteceu em 4 de fevereiro. Segundo consta em ata, a diretora informou “sobre o perfil da escola, comunidades, família e alunos” (ATA 01/2019, fl. 99) e disse que a direção “tem buscado junto a Renova/Samarco a reforma do piso da quadra, que após o RBF e da reforma realizada pelas empresas, o piso ficou bastante danificado, prejudicando assim, os alunos que praticam atividades físicas na mesma”. Durante o ano de 2019, os assuntos como avaliações externas e os resultados continuaram como temas centrais. Entretanto, questionamentos como “Quem são esses alunos?” e “Como eles agem em casa, na comunidade?” indicam que a escola tem buscado conhecer seus sujeitos e “fez a proposta de o professor trabalhar com os alunos a ‘Hora da Escuta’ momento em que os alunos poderão falar de seus sonhos, objetivos, expectativa para o futuro” (ATA 09/2019, fl. 3). Na mesma reunião, foi ressaltada a importância de os professores participarem de eventos e atividades extraclasse e foi apresentado o convite para participação da escola na Audiência Pública a respeito dos quatro anos do desastre, a ser realizada na Câmara Municipal de Barra Longa.

Em 2020, a primeira reunião aconteceu em 3 de fevereiro e, segundo a Ata 01/2020, iniciou com uma acolhida aos profissionais da escola, sendo também a abertura do ano letivo e da semana pedagógica. A reunião foi baseada na *Orientação EEPJEG de Nº 01 de 03 de fevereiro de 2020*, anexada à ata. A escola foi apresentada como espaço de todos por direito, como um lugar de formação e de transformação, no qual os profissionais são responsáveis pela promoção dessa transformação. Todos receberam uma cópia do documento onde estão

registradas as funções dos profissionais, e foi solicitado que estes fossem cuidadosos consigo mesmos e com o outro. Ainda, expôs-se a proposta do trabalho interdisciplinar por área de conhecimento a partir da alimentação escolar para atender à Lei nº 11.947 de 16 de junho de 2009, que determina que, no mínimo, 30% do recurso destinado à Merenda Escolar seja utilizado na compra de produtos da agricultura familiar. Ficou esclarecido que o Módulo II seria semanal e que as horas do 1/3 (Módulo II) seriam obrigatórias e condizentes com a carga horária de cada um(a). Já a Ata 02/2020 mostra que a reunião serviu para a discussão do planejamento, que seria por bimestre e estaria de acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e projetos da escola.

O primeiro a ser citado foi o *Comunidades/Protagonismo Juvenil*, este irá atender diretamente nas comunidades e será desenvolvido pelos alunos tendo professores referência, Projeto da Feira Cultural e Científica cujo tema será *segurança e Soberania Alimentar* para ser trabalhado ao longo do ano nas diversas áreas de conhecimento, projetos interdisciplinares por área de conhecimento e terão que ser sempre compartilhado com todos da escola (ATA 02/2020, Livro 3, fl. 7).

As reuniões dos dias 5 e 6 de fevereiro foram dedicadas à organização dos projetos, aos planejamentos e ao estudo do CRMG. A garantia dos direitos foi objeto de discussão em 5 de fevereiro, segundo consta na Ata 03/2020, nos artigos da Resolução 2197/2012 que “dizem respeito à frequência e permanência do aluno na escola”. Ressaltou-se também a importância de utilizar “vários instrumentos avaliativos, recursos e procedimentos, realizar intervenções pedagógicas, ao longo do ano letivo, para garantir a aprendizagem” (ATA 03/2020, fl. 7, verso).

Depois disso, na reunião de 19 de fevereiro, indicou-se que a escola recebeu a visita da equipe da Renova em atendimento a uma solicitação feita em janeiro do ano anterior “para refazer a reforma dos espaços atingidos pelo RBF e ainda apresentam problemas”. Já a reunião de 6 de março, o foco estava na Discussão da Orientação nº 2, de março de 2020, e na situação em que a escola se encontrava depois do RBF. Em outro momento com a direção da escola, foi ressaltada a presença da Secretaria Municipal de Educação e de representante da Câmara Técnica de Educação, Cultura, Lazer, Esporte e Turismo (CT-ECLET), deixando clara “a necessidade de fazer relatório e levantamento de demandas da escola a respeito do RBF para ser apresentado na próxima reunião da CT-ECLET, ela orientou que existem demandas caracterizadas como reparação, indenização e compensação”. Destacou-se também

a Visita da Associação Estadual de Defesa Ambiental e Social (AEDAS) que veio até a escola para conversar a respeito do RBF. Foi pedido para a escola ser reconhecida como atingida.

A reunião do Módulo II, em 14 de março de 2020, aconteceu na Escola Família Agrícola Paulo Freire, no encontro de formação em parceria com o GiraCampo/UFOP, mediado pelo projeto “Educação do Campo: Caminhos para Soberania Alimentar e Formação Continuada de Professores da rede pública do Território dos Inconfidentes”. Nesse encontro, foi apresentado o projeto, bem como foram realizadas discussões (oficinas) em grupos. Em 17 de março, as aulas foram suspensas em decorrência da pandemia de Covid-19¹³, inicialmente por duas semanas, como adiantamento do recesso de julho. Com o distanciamento social exigido pela situação decorrente da Covid-19, as atividades foram reorganizadas para o modelo remoto. Assim, em 31 de março de 2020, aconteceu uma reunião pelo Google Meet com a equipe do GiraCampo para dar sequência ao projeto e discutir a nova metodologia a ser adotada.

Dadas as circunstâncias de suspensão das aulas por conta da COVID-19, a carga horária estará mais apertada e encaixar o tema gerador com os conteúdos curriculares pode gerar dificuldades. Pensando assim, foi proposta a elaboração de um material que explicita os possíveis links entre as habilidades exigidas pelo CRMG e o tema gerador do projeto, a saber, Soberania Alimentar, Agricultura Familiar e Agroecologia (ATA DA REUNIÃO, 31 DE MARÇO DE 2020, PDF).

Em 11 de maio, a reunião aconteceu com o objetivo de orientar o retorno às aulas remotas, organização do Plano de Estudos Tutorado (PET)¹⁴ que seria utilizado como instrumento didático no período remoto. Esse retorno constituiu um desafio para a escola, pois os estudantes sofreram com a falta de acesso à internet e os profissionais não estavam preparados para o trabalho remoto.

Esse retorno é um grande desafio para todos nós, primeiro pelo perfil da escola, por ser única a oferecer os Anos Finais do Ensino Fundamental, o

13 “A Covid-19 consiste em um exemplo de virose emergente, que ganhou atenção das pessoas atualmente. Trata-se de uma doença causada por um coronavírus, transmitido de animais para humanos. A enfermidade recebeu esse nome pois foi em dezembro de 2019 que um conjunto de casos foi detectado pela primeira vez, na cidade chinesa de Wuhan. Desde então, a Covid-19 rapidamente se espalhou pelo mundo, sendo designada como pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março do ano de 2020” (FERREIRA *et al.*, 2021, n.p.).

14 O Plano de Estudo Tutorado (PET) é uma das ferramentas desenvolvidas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Ele foi ofertado aos alunos da rede pública como alternativa para a complementação no processo de ensino e aprendizagem no período de retomada das aulas, considerando a Covid-19, em Minas Gerais (2020-2021). Disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/pets>. Acesso em: 18 de março de 2021.

Ensino Médio e demais modalidades que oferece, e principalmente porque a maioria dos estudantes residem na zona rural e não tem acesso à internet, outro ponto em que somos desafiados é o fato dos profissionais não possuírem formação e nem habilidade para utilizar as ferramentas digitais. O NTE de Ponte Nova fará oficinas e cursos para ajudar os professores (ATA da reunião, 26 de maio de 2020 – Arquivo Digital).

Com as aulas remotas, as demais atividades desenvolvidas pela escola foram reorganizadas, como as reuniões, que aconteceram de maneira remota e cujos registros estão em arquivo digital. A reunião do Módulo II, em 29 de julho, aconteceu pelo Google Meet e teve como pauta a retomada do projeto Soberania Alimentar, além de ter havido a participação de Susana Lúcia do Nascimento e Antônio Ronaldo, representantes da SRE/PN. Após discussões com participação dos profissionais da escola, o desenvolvimento do projeto ficou organizado por áreas de conhecimento: primeiro “Ciências Humanas, segundo Matemática, terceiro Linguagens e por último Ciências da Natureza” (ARM-II, 2020). Para Susana,

[a] relevância do projeto não está somente na área pedagógica, mas vai além da sala de aula, tem toda uma discussão social que traz uma discussão de política pública existentes. Discussão da base econômica, agropecuária, agricultura. A questão ambiental, onde fomos afetados pelo rompimento da barragem de Fundão. Sugeriu que o questionário a ser aplicado seja enviado junto com o PET (ARQUIVO DIGITAL, 2020).

Em 1º de setembro de 2020, o Módulo II *on-line* teve como objetivo a avaliação da entrega do Kit Merenda em forma de mutirão. Outro ponto presente na reunião, de acordo com a ata, foi a entrega do questionário do Projeto Soberania. Tratou-se ainda do período com aulas remotas e da organização para preparação do PET 4. Consta na ata:

Embora estejamos em momento de distanciamento social, a entrega do PET 3 e do Kit Merenda foi presencial. A escola se organizou, tomou todos os cuidados exigidos para o momento e foi em todas as comunidades. O mutirão foi realizado com a colaboração dos profissionais da escola, isso foi fundamental para alcançar todos os estudantes. Junto com esse PET e Kit também foi entregue o questionário do Projeto Soberania. Em cada comunidade teve uma pessoa referência que fez contato com todos os estudantes e estes buscaram o material no local combinado. Mesmo com essa organização a escola foi em várias casas de estudantes onde o acesso era mais difícil. Esta ação foi muito importante, pois permitiu conhecer melhor o contexto destes estudantes. Os professores foram convidados a conhecer as comunidades, quando possível, assim facilitará o “sair dos muros da escola” e a compreensão de atitudes apresentadas por vários estudantes na escola, passou-se para a discussão sobre as aulas remotas, momento em que os professores se manifestaram colocando suas dificuldades e êxitos. Entre as

principais dificuldades demonstraram o contato direto com os estudantes e ressaltou que mesmo com os desafios conseguiu êxito na entrega de 100% do material impresso a todos os estudantes. Assim, passaram a discutir sobre as alterações necessárias ao PET 4 e as datas acordadas para organização e entrega do mesmo (ARQUIVO DIGITAL, 2020).

Na mesma reunião foi solicitada atenção especial à adaptação do PET 4, que deveria se aproximar ao máximo dos estudantes, no sentido de que a maioria deles (aproximadamente 70%) estavam estudando sozinhos, pois não tinham acesso à internet. Ainda, era comum haver apenas um aparelho celular para a casa com dois, três e, às vezes, até mais estudantes.

Quando vocês professores, forem fazer as adaptações do PET, devem fazer com muito cuidado: substituir quando necessário, os vocabulários por uma palavra de mais fácil compreensão, incluir o projeto Soberania nos conteúdos e se fazer presente em cada PET, buscando orientar sua aula de maneira simples e acessível, para que cada estudante se sinta amparado, cuidado e acolhido. Nas visitas aos estudantes foi possível conhecer a realidade vivida por vários deles: Em muitas casas não há internet ou ela é de baixa velocidade o que dificulta o acesso dos estudantes às aulas online, ao “Conexão Escola” e até mesmo ao *WhatsApp*, outros não têm um aparelho de celular que suporte os arquivos, ainda temos situações de estudantes que não possuem aparelhos de celular ou um aparelho é utilizado para dois, três e até mais estudantes da mesma casa. Alguns estudantes buscam apoio em colegas vizinhos e outros sobem até nos “pastos” para conseguir um sinal para se comunicar conosco, sem contar que muitos dos nossos estudantes têm familiares analfabetos ou com pouco conhecimento escolar para ajudá-los na realização dos PETs. (ARQUIVO DIGITAL, 2020).

O ano de 2020 foi diferente em vários sentidos para a educação escolar do estado de Minas Gerais. O ano letivo se estendeu até 30 de janeiro de 2021, a fim de completar a carga horária de 2020, em atraso devido à pandemia de Covid-19. Na reunião de 21 de dezembro de 2020, foi lembrado que “tivemos em 2020 um ano atípico em todos os sentidos, pessoal, profissional, social, onde aprendemos muitas coisas, principalmente nos comunicar à distância e utilizar a internet a nosso favor de maneira pedagógica”. Na mesma ata está registrada a orientação das supervisoras quanto à continuidade do ano letivo e a importância da atenção dos professores às atividades de encerramento de 2020. “Hoje entraremos em recesso até o dia 4 de janeiro de 2021, mas todos já sabem que o nosso ano letivo será finalizado somente no dia 30 de janeiro de 2021 para completar a Carga Horária/2020 exigida por lei”. Ainda segue: “Assim, precisamos ficar atentos ao acompanhamento da realização dos PETs pelos estudantes, a fim de garantir a finalização de 2020 de maneira exitosa onde os direitos de aprendizagem dos estudantes estejam assegurados”.

Com base nos assuntos mencionados nas reuniões e encontrados nas atas, elaboramos o Quadro 9, uma síntese dos temas que foram discutidos e registrados nas ARM-II no período compreendido entre 2015 e 2020. Utilizamos nesse quadro a análise em três biênios considerando dois critérios: primeiro o perfil da gestão, por se tratar de três gestões diferentes. No primeiro biênio, a escola contava com uma direção que foi trocada no início de 2017 e novamente no segundo semestre de 2019. O segundo critério foi considerar o novo perfil da escola a partir de 2015, com RBF, e de 2016, com o reconhecimento como escola do campo:

Quadro 9 – Como a escola lidou com os temas mineração e Educação do Campo de 2015 a 2020

ARM-II	Mineração	Educação do Campo	Outros temas discutidos
2015 a 2016	<p>Culminância do Projeto Rio Piranga.</p> <p>Água com foco nos rios da nossa cidade.</p> <p>Inundação.</p> <p>Rompimento das empresas da Samarco.</p> <p>Área mais atingida.</p> <p>Enchente.</p> <p>Comunicação, por parte do diretor, aos professores sobre a reunião que teve com representantes da Samarco e sobre reformas que farão na escola.</p> <p>Pedido, por parte do diretor, de ajuda voluntária de todos na reorganização da biblioteca, da sala de informática, da sala de leitura e do laboratório de Ciências em 2016, quando o espaço for liberado pela Samarco.</p> <p>Apresentação do calendário de reposição e as possíveis atividades a serem desenvolvidas com os alunos.</p> <p>Desenvolvimento de projetos voltados para o meio ambiente, a saúde e outros temas que poderão ser sugeridos.</p> <p>Presença da UFOP para o projeto Mineração.</p> <p>Apresentação de propostas de projetos voltados para discussões sobre a mineração e seus impactos na sociedade.</p> <p>Menção, por parte da professora Clarissa, ao rompimento da barragem de Fundão e o papel da escola no estudo do impacto de rejeitos na vida da comunidade.</p>	<p>Troca de turno para atender alunos das comunidades rurais.</p> <p>Falta de transporte.</p> <p>Alunos oriundos da zona rural.</p> <p>Trabalho que possa ajudar nessa adaptação, que ajude a acolher os alunos (do Dobra) na escola.</p> <p>Busca por estudantes que estão fora da escola.</p> <p>Comunicação feita pelo diretor que a partir de junho de 2016, a escola passa a ser “do Campo” por receber a maioria dos alunos da zona rural.</p>	<p>Curso de Formação Continuada para os professores do Ensino Médio: Pacto do Ensino Médio.</p> <p>Construção do PPP.</p> <p>Gestão Democrática.</p> <p>Trabalho Coletivo.</p> <p>Pedido aos professores que prestem mais atenção ao comportamento e às atitudes dos alunos em sala de aula, como sentar em mesas, usar bonés, chupar chiclete, usar celular e outros.</p> <p>Projeto.</p> <p>Reflexão sobre a função do Conselho de Classe.</p> <p>Envolvimento dos alunos que estão desinteressados.</p> <p>Ações para envolver esses alunos e assim instigá-los ao desenvolvimento da aprendizagem.</p> <p>Finalização da disciplina Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho (DIM).</p> <p>Finalização do projeto Diversidade, Inclusão e Formação para a Cidadania.</p> <p>Gestão Democrática.</p> <p>Escola em Movimento.</p> <p>Troca de diretor.</p>

ARM-II	Mineração	Educação do Campo	Outros temas discutidos
2017 a 2018	<p>Pedido de desculpas(pela diretora) pelos transtornos em decorrência ao grande número de projetos que vêm sendo desenvolvidos.</p>	<p>Necessidade de acreditar no aluno. Entrega de alguns livros sobre as Diretrizes da Educação do Campo. Importância do conhecimento para adaptação da escola, como escola do campo. Acolhida do aluno. Atraso, no horário, dos estudantes devido ao transporte.</p>	<p>Assinatura da Revista Pedagógica, que será também uma ferramenta a mais para apoiar o trabalho pedagógico da escola. Explicação sobre o funcionamento do Módulo II. Feira de Ciências: um coletivo de teatro intitulado Fazendo Arte na Escola e outro intitulado Jovens em Ação. Oficinas esportivas para a movimentação do corpo, que serão ministradas nas aulas de Arte e Educação Física, juntamente com os demais professores. Combate à violência nas escolas. Projeto a ser desenvolvido na escola intitulado Viver e Conviver para melhorar o trato aluno/professor, aluno/aluno. Solicitação aos professores de cuidado com o trato com o aluno. Semana de Educação para a vida. Palestras sobre <i>bullying</i>, respeito e cidadania. Código de ética. Calendário de reposição de “Parada/Greve”. Festa Junina. SIMAVE. Importância do planejamento. Importância do Módulo II. Eleição dos Representantes de Turma. BNCC. Formação oferecida pela SEE/MG. Situação funcional dos profissionais. Construção do Currículo de Minas Gerais. Semana “Escola em Movimento”. Discussão sobre a “Escola que temos e a escola que queremos”. Resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e do significado (PROEB). Avaliação de desempenho dos profissionais. A importância da autoavaliação sobre o trabalho desenvolvido</p>

ARM-II	Mineração	Educação do Campo	Outros temas discutidos
			durante o ano.
2019 a 2020	<p>Informações sobre a reforma do piso da quadra que, depois do RBF e da reforma realizada pelas empresas, ficou bastante danificado.</p> <p>Busca por recursos para a reforma do telhado.</p> <p>Convite para a Audiência Pública sobre os quatro anos do RBF e destaque para a importância da participação de todos.</p> <p>Visita da equipe da estrutura da Renova em resposta à solicitação feita em fevereiro de 2019 pela escola, para refazer a reforma dos espaços atingidos pelo RBF e que ainda apresentam problemas.</p> <p><i>Live</i>: “Mineração e Educação do Campo” com Adriane Hunzicker no GiraCampo.</p> <p>Projeto Soberania e o rompimento da barragem de Fundão com participação de Susana Lúcia do Nascimento (Coordenadora da SRE/PN).</p> <p>Necessidade de fazer relatório e levantamento de demandas da escola a respeito do RBF para o representante da CT-ECLET.</p> <p>Visita da AEDAS a respeito do RBF; pedido para reconhecer a escola como atingida.</p>	<p>Comentários sobre o perfil da escola.</p> <p>Solicitação de atenção à localidade de origem dos estudantes e realização de trabalho diferenciado com os estudantes em defasagem.</p> <p>Participação no “Forró da Barra” somente com os alunos da zona urbana, pois fica muito difícil controlar os adolescentes fora da escola.</p> <p>Atenção para o direito a acesso, permanência e formação de excelência que devem ser garantidos aos alunos.</p> <p>Importância do trabalho e da função de cada um.</p> <p>Apresentação da proposta de trabalho de reconhecimento dos viveres dos estudantes, com foco em visitas às comunidades rurais e elevação do protagonismo juvenil.</p> <p>Diálogo sobre o sentido da escola para professores e alunos.</p> <p>Considerar a trajetória escolar dos estudantes nas avaliações.</p> <p>Acolhimento aos profissionais da escola.</p> <p>Trabalhos com projetos que oportunizem a participação de todos.</p> <p>Comentários sobre o projeto Comunidades e Protagonismo Juvenil.</p> <p>Proposta de discussão da aplicação dos 30% dos recursos da alimentação escolar destinados à Agricultura Familiar.</p> <p>Projeto “Soberania e Segurança Alimentar”.</p> <p>Parcerias com Escola Família Agrícola Paulo Freire (EFAP), UFOP e Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (CPCD) para desenvolvimento do projeto Soberania Alimentar.</p>	<p>Trabalho com foco nos resultados.</p> <p>Aviso sobre a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP).</p> <p>Importância do PPP.</p> <p>Pedido de incentivo à realização do ENEM.</p> <p>Processo de eleição de diretor de escola.</p> <p>Esclarecimentos sobre Itinerários Avaliativos.</p> <p>Resultado do PROEB e aumento da aprovação no Ensino Fundamental Anos Finais e diminuição do Ensino Médio.</p> <p>Pedido de atenção à vida funcional dos profissionais e à situação dos estudantes.</p> <p>Decisão coletiva sobre a participação do “Forró da Barra”.</p> <p>Importância do Conselho de Classe.</p> <p>Atenção para a culminância das atividades da Matemática, solicitação do envolvimento de todos.</p> <p>Posse da nova direção para o período de 2019 a 2022.</p> <p>Apresentação das expectativas para a nova jornada.</p> <p>Avaliação do período.</p> <p>Importância de ter novos olhares pedagógicos e administrativos.</p> <p>Importância do planejamento.</p> <p>Pedido de cuidado com o patrimônio (material didático, móveis, equipamentos, etc.) público que é um bem comum.</p> <p>Chamado para o pertencimento à escola, cada um é parte.</p> <p>Participação da escola do Dia da Cidadania com exposição de trabalhos.</p> <p>Importância do Módulo II com foco nos estudos e planejamentos.</p> <p>Planejamento de trabalho interdisciplinar para turmas com alto índice de alunos com defasagem.</p> <p>Apresentação de inscrição para</p>

ARM-II	Mineração	Educação do Campo	Outros temas discutidos
		Educação do Campo - Projeto Soberania: Seminário “Vista Minha Pele”. Encontro com a Matemática – Soberania Alimentar. Reunião sobre Educação do Campo/RBF com o GiraCampo. Fórum Regional da Educação do campo Seminário Linguagens – Projeto Soberania.	cursos de formação continuada na Escola de Formação da SEE/MG. Trabalho coletivo. Gestão administrativa e pedagógica. Orientações sobre a importância de olhar para a avaliação qualitativa. Possível reabertura da EJA como garantia de direitos. Informações sobre as inscrições para o processo de designação 2020. Trabalho baseado no CRMG com estudo das habilidades e competências. Estudo do Calendário Escolar 2020 e de Resoluções que fundamentam a educação. Suspensão das aulas em decorrência da Covid-19. Elaboração do Plano de Trabalho para o período da pandemia. Retorno às aulas de maneira remota. PET. Discussão do PPP, garantia da presença da realidade da escola na prática educativa. Apresentação final do PPP aprovado pelo Colegiado.

Fonte: Elaboração da autora para esta pesquisa (2022)

Ao utilizarmos o conceito do Silêncio Pedagógico para interpretarmos os temas presentes nas atas, encontramos no primeiro biênio (2015-2016), antes do rompimento, a ausência do tema mineração nas discussões da escola. Após o desastre, esse assunto foi abordado no contexto do RBF, com foco na reforma da estrutura física da escola, considerando as partes atingidas pela lama. Na Ata 32/2015, referente à reunião do dia 18 de novembro de 2015, podemos constatar esse fato quando o diretor “explicou a situação da estrutura da escola”, quando os professores foram informados de que “a escola não corre o risco de desabamento” ou ainda quando foi comunicada a reforma que a Samarco faria na escola. Assim, identificamos fragilidades da gestão ao relacionar o momento vivido pela escola com sua prática pedagógica. Nesse aspecto, notamos, na mesma reunião, a ausência de um tratamento crítico do tema no momento em que foi solicitado aos “professores de Educação Física que façam atividades com os alunos até a quadra ficar pronta”. Também encontramos o silenciamento do assunto a respeito do RBF quando o diretor se refere aos

cuidados comportamentais dos estudantes com, por exemplo, o uso de bonés e a realização de outras ações, como finalizar as pendências pedagógicas, sem relacionar o desastre e os possíveis impactos a essas ações mencionadas.

Pedi aos professores que prestem mais atenção aos comportamentos e atitudes dos alunos em sala de aula, como por exemplo sentar em mesas, usar bonés, chupar chiclete, usar celular e outros. Pedi também aos professores que ainda não finalizaram as progressões, para que as façam, para encerrar o ano letivo sem essas pendências (ATA 32/2015, fl. 23, verso).

Em 2016, o tema seguiu a mesma linha do ano de 2015. Após o rompimento, na primeira reunião do ano, houve a sugestão de trabalhar com a temática a partir da ênfase no fato de que a escola “pretende desenvolver projetos voltados para o meio ambiente”, entretanto nada é mencionado a respeito do rompimento. Notamos que o RBF foi também silenciado nas reuniões do Módulo II dos dias 25 e 26 de abril que trataram do Conselho de Classe do primeiro bimestre, quando “concluíram que, pelos relatos, um dos fatores que mais atrapalha o desenvolvimento das atividades em sala de aula, é o uso indevido de celulares” (2016, fl. 26-26, verso), ou na reunião de Conselho de Classe (27 de abril), quando “as supervisoras concluíram que, pelos relatos, o único fator que contribui para o baixo nível de desempenhos em sala de aula é o desinteresse dos alunos” (2016, fl. 27). O tema é abordado de maneira pedagógica, na ata do dia 1º de junho com a presença dos professores da UFOP na reunião, em que propõem o trabalho com projetos sobre mineração e seus impactos. A equipe voltou à escola no mês seguinte, no Módulo II de 5 de julho, e desenvolveu atividades relacionadas às propostas apresentadas na reunião anterior.

Ao seguirmos na interpretação das atas de 2016, observamos que o assunto mineração e seus impactos não apareceu em nenhuma das reuniões que se seguiram. Houve uma interrupção abrupta do assunto, ou seja, o tema simplesmente deixou de ser abordado, nem mesmo aconteceu a continuidade do projeto proposto pelos professores da UFOP, confirmando a presença do Silêncio Pedagógico na prática da EEPJEG. Nesse sentido, 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. Assim, verificamos a presença do Silêncio Pedagógico na prática pedagógica da

EEPJEG nos anos de 2015 e 2016, pois se aborda o RBF somente a respeito da reforma dos espaços físicos da escola ou, de maneira pedagógica e crítica, somente quando impulsionado pela presença da UFOP. Mais uma vez, evidenciamos a possibilidade das atas não apresentarem os registros com a fidelidade dos acontecimentos, podendo algum fato ter sido ausentado do documento. Ainda, houve a confirmação da presença do Silêncio Pedagógico pelo apontamento dos registros de ter ocorrido uma mobilização para a reorganização dos espaços físicos da escola após o rompimento, mas não existir nem relação entre o rompimento e os temas de mineração e os impactos na prática pedagógica na instituição, nem a inclusão dos sujeitos da escola nessa discussão.

A mineração esteve ausente em todas as ARM-II do biênio 2017-2018. Esse silenciamento na discussão do tema (HUNZICKER; ANTUNES-ROCHA, 2022) em todas as atas demonstra a presença do Silêncio Pedagógico na prática dos professores e no currículo da escola. De acordo com os registros, as reuniões do Módulo II apresentaram como pauta a formação continuada dos professores, temas relacionados com a nova BNCC e com a discussão do protagonismo juvenil e a reorganização do calendário escolar para atendimento aos professores que ficaram em greve.

Ao analisarmos as ARM-II de 2019 e 2020, observamos que, a respeito do Silêncio Pedagógico, a escola retomou o assunto mineração no contexto do RBF na primeira reunião de 2019, em 4 de fevereiro, quando é anunciado que a direção tem buscado meios para a melhoria da quadra junto à equipe da Renova, quadra esta que mesmo depois da reforma ficou bastante danificada. Entretanto, nas reuniões que sucederam, não houve manifestação do tema nas discussões, mantendo-se então um silêncio até a reunião de 28 de outubro, quando houve o convite para participação da Audiência Pública a respeito dos quatro anos do RBF. O tema foi retomado em 7 de novembro, quando foi discutida a presença do CPCD numa parceria que, por meio de uma sequência didática, sugeriu a construção de uma farmacinha, com realização de oficinas para produção de sabonete líquido e bolotas de semente para reflorestamento das margens do rio Carmo. Em 23 de novembro, o RBF foi abordado na apresentação da oficina de produção do sabonete líquido na Feira de Ciências. Por último, em 18 de dezembro 2019, o assunto apareceu como proposta de formação continuada para os professores, como ação reparadora a ser implementada pelo CPCD/Renova.

Em 2020, o assunto do rompimento esteve presente em várias reuniões do Módulo II, primeiro como um possível impedimento para a produção de alimentos nas propriedades rurais de Barra Longa, depois como solicitação junto à Renova de reconstrução dos espaços danificados da escola em decorrência do RBF. Nesse biênio (2019-2020), observamos por

meio dos registros nas ARM-II que o tema do desastre foi abordado com mais intensidade, inclusive relacionado com o projeto pedagógico. Entretanto, a partir dos registros encontrados na ARM-II, consideramos a existência do Silêncio Pedagógico devido à pouca problematização do desastre e da mineração em termos de impacto tanto nos aspectos físicos da estrutura da escola como na parte humana, que toca os sujeitos e a prática pedagógica dos professores.

Em termos dos princípios da Educação do Campo no contexto da mineração no biênio 2015-2016, as ARM-II não deixam claro se houve um trabalho para promover a articulação entre o protagonismo dos sujeitos e o contexto que a escola vivenciava no momento. Todavia, notamos o trabalho voltado para garantia do acesso, o qual pode ser comprovado na Ata 02/2015 que organiza a troca de horário dos estudantes do 9º, residentes na zona rural, para resolver a situação. Na Ata 22/2015 (fl. 18, verso), a questão do problema com o transporte escolar fica em evidência quando foi informado que “as faltas dos estudantes das comunidades de Bonsucesso, Taboões e outras localidades, foram causadas pela falta de transporte escolar”. O direito ao acesso também pode ser observado na reunião de 18 de novembro de 2015, na qual foi mostrado o calendário de reposição das aulas suspensas na ocasião do rompimento: “apresentou também o calendário de reposição e as possíveis atividades a serem desenvolvidas pelos alunos” (ARM-II, 2015, fl. 23, verso). Encontramos nesse registro indicações de que o trabalho a ser desenvolvido com os estudantes estivesse integrado ao rompimento, uma vez que as aulas foram suspensas na ocasião do RBF, porém a proposta de trabalho não foi encontrada nos arquivos pedagógicos da escola.

Na reunião de 1º de fevereiro de 2016, a escola demonstrou preocupação em garantir o direito dos estudantes ao solicitar aos professores que desenvolvessem ações voltadas para manter o estudante na escola: “Pedi aos professores do noturno que façam ações voltadas a assegurar a presença dos alunos” (fl. 24, verso). Outros registros que relacionam a preocupação do acesso dos estudantes e a busca pelos que estão fora da escola estão na Ata 11/2016 (fl. 29, verso) da reunião do Módulo-II a qual apresentou como objetivo “realizar um momento de diálogo, reflexão para planejamento pedagógico coletivo em sintonia com os princípios de gestão democrática e permanência dos estudantes na escola”. Assim, não encontramos nas ARM-II (2015-2016) a relação entre os princípios da Educação do Campo e a mineração no contexto do RBF. Entretanto, identificamos manifestações da presença do princípio que reconhece a escola como direito.

No biênio 2017-2018, observamos que, na reunião de 6 de fevereiro de 2018, a orientação foi para que os professores acolhessem os alunos. Em 25 de fevereiro, a diretora

“ressaltou que é preciso acreditar no aluno” (ARM-II 04/2017, fl. 86). Em 26 de outubro de 2017, as Diretrizes da Educação do Campo foram apresentadas para os professores e salientavam a importância de conhecer a Educação do Campo na prática; por isso o diretor pretendia visitar uma escola que já trabalhasse com essa proposta. Esses acontecimentos mostram a intenção de realizar o trabalho voltado para os princípios da Educação do Campo.

O princípio protagonismo dos sujeitos pode ser observado na reunião de 2 de março de 2018, quando é comunicado que se “fará a eleição dos representantes de turma e que as turmas escolherão dois professores referência que os ajudarão a montarem um plano de trabalho”. Outras questões a respeito do direito do estudante, relacionadas ao transporte escolar, foram observadas nas atas das reuniões, mas, quando se trata de relacionar os princípios observados com a questão da mineração, não encontramos a presença do tema registrado nas ARM-II do biênio analisado.

De acordo com a análise realizada nas ARM-II nos anos de 2019 e 2020, os princípios da Educação do Campo ganharam espaço na discussão das reuniões do Módulo II. Na primeira reunião do ano de 2019, foram apresentados os novos profissionais da escola e se “teceu comentários sobre o perfil da escola, comunidades, famílias e alunos” (ARM-II, 2019, fl. 99). Na reunião de 22 de agosto de 2019, foi falado sobre o “direito dos alunos ao acesso e permanência na escola e de terem uma formação de excelência” (ARM-II, 2019, fl. 01 verso). Nesse biênio, o tema mineração é abordado a partir do projeto Soberania Alimentar que discute a alimentação escolar com base na aquisição de, no mínimo, 30% da agricultura familiar. Nesse sentido, ao buscar os motivos da baixa quantidade e variedade de entrega de produtos de agricultores de Barra Longa, diagnosticou-se que muitos terrenos, quintais e nascentes de água foram atingidos pela lama do RBF, e isso tem prejudicado a agricultura do município. Essas informações estão registradas nas ARM-II que apresentaram os Seminários como produtos de cada área de conhecimento trabalhada. O último dos quatro seminários aconteceu em 21 de dezembro de 2020 no qual foram apresentados resultados do trabalho desenvolvido pelos alunos e professores durante o ano.

Depoimentos de estudantes, famílias e agricultores mostram que as dificuldades aumentaram depois da lama. Segundo os participantes, famílias ficaram sem o terreno, o qual era a única forma de renda. Outro desafio é a pouca ou, em alguns casos, nenhuma assistência técnica. Também apontaram a falta de uma análise do solo e da água para maior segurança da população. Assim, podemos afirmar que o tema mineração começa a despontar como parte das discussões e da prática pedagógica integrada aos princípios da educação do campo, que

são o protagonismo dos sujeitos, a escola de direitos e a escola integrada ao projeto de campo e de sociedade.

6 CONCLUSÃO

Esta pesquisa investigou como a escola lidou com o rompimento da barragem de Fundão, as mudanças provocadas na instituição e como o tema mineração foi abordado nas práticas pedagógicas. Utilizamos na análise os três Princípios da Educação do Campo, buscando conhecer o contexto vivenciado pelos profissionais e estudantes; se a escola tem se constituído como escola de direitos com garantia de acesso, permanência e conclusão da formação; e se atua em direção ao protagonismo dos sujeitos com a participação na construção de um projeto pedagógico que vincule a escola ao projeto de campo e de sociedade.

Assim, por meio dos documentos analisados, observamos indícios de que o rompimento, a mineração e a Educação do Campo se constituíam em assuntos pouco presentes na prática pedagógica e no currículo da escola no primeiro biênio analisado (2015-2016); no segundo biênio (2017-2018), notamos a presença do tema Educação do Campo mas, o tema mineração e o RBF permanecem distantes da prática pedagógica; e no terceiro biênio (2019-2020), os temas se tornam evidentes na escola, que demonstra um esforço em integrá-los à prática pedagógica. Nessa perspectiva, podemos afirmar que a escola tem se esforçado para dialogar com os temas que fazem parte do cotidiano da escola e dos sujeitos e incluí-los em suas práticas pedagógicas. Constatamos que os temas fizeram parte de projetos desenvolvidos nos anos de 2019/2020 e que a presença de parcerias tem se constituído em pontos fortes na construção dessa prática pedagógica que dialoga com a realidade da escola. É certo que as marcas da lama do RBF continuam visíveis nos espaços da quadra, dos laboratórios, da biblioteca e na rampa, em aguardo para a nova reparação.

Nas atas das reuniões de Módulo II, é possível perceber que os temas são abordados de diferentes maneiras na prática escolar: ora pela gestão com foco na estrutura física que necessita de reforma após o RBF, ora pela prática pedagógica dos professores que começa a dar sentido ao diálogo pedagógico a respeito da mineração — professores estes que buscam meios para trabalhar de acordo com o proposto no CRMG —, ou, ainda, nos encontros do Módulo II quando os temas entram em pauta. Nesse sentido, na EEPJEG, o Silêncio Pedagógico se define não pela ausência de abordagem do tema mineração, mas sim pela não inclusão da problematização e da discussão desse assunto na prática pedagógica dos docentes e no currículo escolar, embora tenhamos encontrado indicativos de mudanças com inclusão dos temas no trabalho pedagógico a partir do ano de 2019 com o resultado do projeto desenvolvido. Foi possível identificar a presença de um movimento no sentido de romper com

o silenciamento dos temas presentes no cotidiano da escola e distantes da prática. Quando os alunos e familiares responderam ao questionário do projeto pedagógico *Soberania e Segurança Alimentar na Padre Epifânio* e mostraram que os quintais foram afetados pela lama e que não produzem mais como antes, torna-se evidente a chegada do tema na pauta pedagógica da escola.

Nesse sentido ressaltamos a presença do SP nos momentos em que a escola se concentrou em recuperar a estrutura física, nos anos de 2015 e 2016, em que a gestão buscou informar aos professores o resultado dos diálogos que aconteceram entre a Samarco e a escola, o projeto pedagógico não foi colocado em discussão. Assim, consideramos que houve a presença do Silêncio Pedagógico no sentido de, após um desastre de grandes proporções como foi o RBF e a discussão do impacto sofrido pela escola, o assunto estar ausente das pautas das reuniões da escola e dos planejamentos anuais dos professores.

Outro ponto a considerar trata-se de a escola não se relacionar diretamente com a situação vivenciada por muitos alunos que residem nas áreas diretamente atingidas pela lama. Observamos que há uma dificuldade também, no biênio (2017-2018) para a instituição estabelecer conexões entre os temas que fazem o cotidiano escolar e a prática pedagógica, mas a Educação do Campo ganhou espaço nesse biênio. Já o RBF e a mineração podem ser assuntos considerados frequentemente abordados pela escola, porém fora das pautas pedagógicas de forma individual, solta, com pouca ou com falta da abordagem pedagógica, seja nas aulas, seja nas reuniões de formação dos professores. Assim, o tema do RBF entrou em pauta como necessidade de reformas da estrutura física, porém a mineração, seus impactos, as possibilidades e os limites para a reconstrução dos modos de vida não foram abordados diretamente.

Em 2019 e 2020, essa prática começa a tomar um rumo diferente, e a Educação do Campo surge com a preocupação de fomentar o protagonismo dos alunos e/ou dos professores na discussão do tema, na busca tanto do reconhecimento da identidade da escola como do campo, atingida pelo rompimento. Notamos, nas ARM-II, a influência de parcerias entre a escola e instituições que trabalham com a formação de professores, como a UFOP e a UFMG, as quais, em seus encontros, estimulam a escola a questionar seu papel frente a esses temas que constituem o cotidiano escolar e social dos sujeitos. Assim, ao estabelecermos relações com os registros encontrados nos documentos da escola, resultados de pesquisas e publicações sobre a prática pedagógica da EEPJEG, podemos afirmar que a prática pedagógica dos professores, mediada por parcerias com as universidades e projetos de extensão e o momento do Módulo II, aponta ações que visam integrar a realidade da escola à

sua prática de maneira a superar o silenciamento de temas relevantes na afirmação da identidade da escola como escola de direitos.

No PPP da escola, percebemos a intenção de vincular a instituição a um projeto pedagógico articulado com a realidade vivenciada por alunos e professores, o que resulta na necessidade de investir na discussão da proposta pedagógica com participação dos sujeitos. Os momentos de formação dos professores da EEPJEG surgem, então, como espaços potenciais para estabelecer relações entre a prática pedagógica, o RBF e os temas presentes no cotidiano da escola, bem como provocar diálogos sobre os desafios vividos com o transporte escolar, a qualidade das estradas e dos alimentos consumidos e os quintais produtivos. Dessa forma, os princípios da Educação do Campo podem se tornar instrumentos de mediação entre a formação continuada dos professores e suas práticas pedagógicas, a fim de mudar a realidade presente: a de que a escola ainda não concretiza a proposta de construir-se como um direito.

Pelos documentos analisados, foi possível observar que a escola se deparou com situações novas e, até então, estranhas, como o RBF e a indicação como escola do campo. Notamos dificuldade da escola em dialogar de maneira pedagógica com esses temas. Lidou com o rompimento, seus impactos e suas possibilidades de reconstrução numa perspectiva não problematizadora do desastre, até o ano de 2019, quando esses temas começam a aparecer nos documentos a partir de diálogos e projetos desenvolvidos pela escola. Assim, identificamos que o Silêncio Pedagógico que ocorre na EEPJEG pode se apresentar também como tentativa de guardar o sentimento de dor que o tema do RBF traz para os profissionais que ali vivenciaram o desastre. Entretanto, notamos a existência de um esforço da equipe pedagógica da escola em construir um movimento de diálogo com a complexidade e as mudanças nos modos de produzir e reproduzir a vida dos alunos e também dos profissionais. Assim, esta pesquisa traz o diagnóstico de como se encontrava a prática pedagógica na EEPJEG no período de 2015 a 2020 e indica a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre o contexto atual, visto que em 2019 e 2020 este estudo identificou sinais de mudanças nas formas de agir da escola em relação à própria prática pedagógica e sua relação com os temas do seu cotidiano.

PRODUTO

O produto que aqui apresentamos tem como proposta uma sequência didática que potencializará o Módulo II como espaço de formação continuada para os professores: Sequência didática: uma proposta para a formação dos professores no Módulo II

Introdução

O trabalho pedagógico na sala de aula pode ser considerado como momento de dinamicidade e oportunidades múltiplas, quando se entende que as especificidades de cada sujeito são um ponto de contribuição ao processo de construção do conhecimento. Entretanto, na prática, tal tarefa não é fácil, ainda mais se tratando de utilizar materiais didáticos que atendam aos contextos reais da escola. Em relação ao tema educação e mineração, isso se constitui num desafio devido ao Silêncio Pedagógico em relação aos temas que, embora façam parte do cotidiano escolar, são pouco ou não são discutidos. Assim, potencializar os momentos de estudos por meio de oficinas e rodas de conversas que atendam às necessidades da prática pedagógica pode ser uma ação que impulse os professores a questionarem a própria prática e o papel da escola diante dos temas presentes no cotidiano, entretanto são silenciados na prática. Para contribuir na solução desse desafio, esta pesquisa propõe a elaboração de uma sequência didática que abordará o tema educação e mineração, a qual será utilizada para a formação continuada dos professores.

As sequências didáticas podem ser consideradas como uma série de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores quanto pelos estudantes (ZABALA, 1998). Esse recurso didático tem sido utilizado como instrumento de ensino por proporcionar oportunidades múltiplas de aprendizagens com participantes em níveis diferentes.

A partir de uma sequência didática, o professor pode realizar um trabalho articulado em vários eixos de ensino, possibilitando aprendizagens em níveis diferentes. É uma forma de organização do trabalho pedagógico que permite antecipar o que será aprendido em um espaço de tempo que é variável em função do que os alunos precisam e conseguem aprender, da mediação e do constante monitoramento que o professor faz para acompanhar os alunos, por meio de atividades de avaliação do início ao fim do processo. (STAUFFER, 2018, p. 50).

Sendo assim, utilizaremos esse instrumento na formação de professores e, após análise dos dados e resultados da pesquisa, pretendemos incluir como tema a área de práticas

minerárias na região. Isso abrirá espaço para discussões sobre as repercussões dessas práticas na economia, na política, na vida social e cultural, bem como na própria escola.

Justificativa

Considerar a realidade dos sujeitos da escola em sua prática pedagógica é uma tarefa bem complexa, principalmente quando ela retrata uma situação desafiadora como a do RBF. A sequência didática como produto se justifica primeiramente por oportunizar a discussão sobre educação e mineração de maneira aprofundada, ou seja, não apenas como uma atividade econômica, mas também como parte da formação continuada dos professores que dialoga com a mineração no sentido econômico, social, político, cultural e pedagógico. É uma oportunidade para, ao mesmo tempo, aliar a teoria à prática por meio da elaboração de discussão e planejamento de atividades que integrem a educação e a mineração, considerando os princípios da Educação do Campo no contexto do RBF.

Nesse sentido, a sequência didática será um recurso construído com dados resultantes de uma pesquisa desenvolvida dentro da própria escola, o que corrobora a sua importância na proposta aqui apresentada. Os resultados da pesquisa apontaram os desafios e também as possibilidades de vivência para os trabalhadores após o rompimento. A sequência didática oportuniza à escola construir, junto aos professores nos momentos da formação continuada (Módulo II), uma prática com estratégias mais dinâmicas no desenvolvimento da temática educação e mineração a partir do contexto vivenciado pela escola após o RBF. Assim, “a maneira de situar algumas atividades em relação às outras, e não apenas o tipo de tarefa, é um critério que permite realizar algumas identificações ou caracterizações preliminares na forma de ensinar” (ZABALA, 1998, p. 53).

Ao utilizarmos esse recurso na formação continuada dos professores (Módulo-II), foi possível conhecer a prática desses sujeitos e suas representações sociais a respeito do RBF e seus impactos na escola. As relações que se estabelecem entre professores e estudantes a partir da prática pedagógica têm incidência no processo da aprendizagem. Segundo Zabala (1998, p. 54), “estas relações são fundamentais na configuração do clima de convivência e, por conseguinte, de aprendizagem”.

Nesse sentido, indicamos a sequência didática como produto por acreditarmos que ela seja o instrumento mais adequado para a formação de professores da EEPJEG. Tal recurso permite a inclusão de temas que fazem parte do cotidiano escolar, como o RBF, a mineração e a Educação do Campo, na prática pedagógica dos professores — temas que provocarão

debates e reflexões, pedagógicas e críticas, no interior da escola. Os temas propostos na sequência didática são parte da realidade e apresentarão dados fundamentados a partir do próprio contexto dos sujeitos em sua prática docente. Como produto desta pesquisa, ela tem ainda a intenção de contribuir com o meio acadêmico, constituindo-se como referencial sobre o tema educação e mineração.

Objetivo geral

Elaborar uma sequência didática com o tema educação e mineração a partir do RBF a ser utilizada como recurso didático no Módulo II, na formação de professores da EEPJEG.

Objetivos específicos

- Construir um recurso didático (sequência didática) no contexto do RBF a ser utilizado no Módulo II como proposta de formação de professores na EEPJEG e outros espaços educativos;
- Promover uma discussão fundamentada sobre o tema educação e mineração nos encontros de formação dos professores da EEPJEG utilizando o espaço dos encontros “Veredas Pedagógicas” (Módulo II).

Desenvolvimento

A formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada, seja nas instituições de Ensino Superior, seja nos próprios espaços escolares, requer uma atenção especial para os recursos didáticos e pedagógicos a serem utilizados. Sendo assim, estamos diante de um desafio: aliar a prática docente aos instrumentos didáticos e pedagógicos que promovam diálogos entre dados de pesquisa e formação dos professores.

Assim como é importante que o professor tenha clareza sobre os objetivos da sequência didática e da avaliação, é igualmente importante que aos professores sejam oportunizados processos de formação continuada em que eles possam efetivamente vivenciar situações que precisarão propor aos alunos. Dessa forma, ele poderá identificar dificuldades tanto de encaminhamento como dificuldades conceituais. Entretanto, não basta mostrar aos professores as dificuldades, mas formas de superá-las. (SANTOS, 2006, p. 179).

Ao apresentarmos a sequência didática como esse recurso, acreditamos na capacidade de contribuir para compreensão do tema proposto e transformação da prática docente a partir da formação de professores.

A formação continuada ou em serviço vem a ser a formação que ocorre durante o exercício profissional e apresenta-se sob a forma de socializações de experiências entre docentes, em que estes expõem suas experiências nas quais obtiveram resultados positivos; na forma de momentos de estudos intensivos, em que os professores participam de palestras, seminários e oficinas pedagógicas e, ainda, sob a forma de acompanhamento pedagógico. (SANTOS, 2006, p. 15).

A fim de contribuir com a oferta de material didático que atenda às necessidades dos professores em suas práticas, pretendemos elaborar uma sequência didática com o tema educação e mineração. Para organizar esse desenvolvimento, vamos nos basear em “nossos objetivos, nosso conhecimento dos processos subjacentes à aprendizagem e o contexto educativo em que se realizam” (ZABALA, 1998, p. 59). Seguiremos estas fases, propostas por Zabala (1998):

- a) atividade motivadora relacionada com uma situação conflitante da realidade experiencial dos alunos;
- b) explicação das perguntas ou dos problemas que essa situação coloca;
- c) respostas intuitivas ou “hipóteses”;
- d) seleção e esboço das fontes de informação e planejamento da investigação;
- e) coleta, seleção e classificação dos dados;
- f) generalização das conclusões alcançadas;
- g) expressão e comunicação.

Ao realizarem uma sequência didática com fases que oportunizam o trabalho contextualizado, os professores vivenciarão, nos momentos de formação continuada, temas de suas realidades, assim como dos estudantes. Nesse sentido, a sequência com o tema educação e mineração será apresentada à escola EEPJEG, objetivando sua utilização na formação dos professores e nas aulas com os estudantes a partir de um tema conflitante e vivenciado pela maioria das pessoas que frequentam a própria instituição.

REFERÊNCIAS

- ABE. Associação Brasileira de Educação (2009). Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/associacao-brasileira-de-educacao-abe> Acesso em 24 de novembro de 2021.
- ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. *Informação e documentação - Referências - Elaboração*. Rio de Janeiro, agosto de 2002. NBR 6023.
- AEDAS. Assessoria Técnica dos atingidos e atingidas de Barra Longa – Associação Estadual de Defesa Ambiental e Social. *Categorias Profissionais de Barra Longa Atingidas pelo Rompimento da Barragem de Fundão*. Barra Longa, 2021a.
- AEDAS. Assessoria Técnica dos atingidos e atingidas de Barra Longa – Associação Estadual de Defesa Ambiental e Social. *Sistematização dos produtos finais acerca da defesa do direito à moradia em Barra Longa/MG*. Produto 4. Barra Longa, 2021b.
- AEDAS. Assessoria Técnica dos atingidos e atingidas de Barra Longa – Associação Estadual de Defesa Ambiental e Social. *Relatório Final: Perícia Técnica das edificações de Barra Longa/MG atingidas pelo rompimento da Barragem de fundão*. Barra Longa, 2021c.
- ANDRADE, Tereza Cristina Guerra de. *Impactos socioambientais Decorrentes do Rompimento da Barragem de Fundão no município de Barra Longa, Minas Gerais*. 2018. 219. Dissertação de Mestrado – Escola de Arquitetura, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.
- ANTUNES–ROCHA, Maria Isabel. *Da cor de terra representações sociais de professores sobre alunos no contexto da luta pela terra*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.
- RIBEIRO, Luiz Paulo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (org.). *Representações Sociais em Movimento: Pesquisas em contextos educativos geradores de mudança*. Curitiba: Appris, 2018.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CAMPO: o desafio de construir uma escola comprometida com um projeto de campo e de sociedade. In: AZEVEDO, Alessandro Augusto et al. *Educação do Campo: Saberes e experiências do programa Escola no RN*. Natal: SEDIS UFRN, 2018.
- ANTUNES–ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mofarrej. Escola de Direito, Reinventando a escola Multisseriada. *Caminhos da Educação do Campo – Desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ANTUNES–ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves. Territórios Educativos na Educação do Campo: Escola, Comunidade e Movimentos Sociais e Educação do Campo, Desafios para a formação dos professores. In: ANTUNES-ROCHA, M.I; MARTINS, A.A. (org.). *Caminhos da Educação do Campo – Desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- ANTUNES-ROCHA, M.I.; LIMA, C. A.; OLIVEIRA, A. A. . Educação do Campo: uma possibilidade para a reconstrução da oferta escolar nas áreas campesinas atingidas pelo

rompimento da Barragem do Fundão. In: SILVA, F. A. O; PAULO, J. R. de; SILVA, M.D; SANTOS, M. L. dos; SANTANNA, A.. (org.). *Diálogos na formação docente com diferentes sujeitos e espaços e espaços educativos*. Curitiba: Editora CRV, 2018

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 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. N/Publicado.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Escola: terra de direito. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mofarrej (org.). *Escola de Direito, Reinventando a escola Multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. A educação básica e o movimento social do campo. In: *Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo*. Brasília, DF, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 2.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). *Por Uma Educação do Campo*. 5º ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Título original: L'analyse de Contenu. Presses Universitaires de France, 1977. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Capa de Alceu Saldanha Coutinho. Direitos reservados a todos os países da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://ia802902.us.archive.org/8/items/bardin-laurence-analise-de-conteudo/bardin-laurence-analise-de-conteudo.pdf> Acesso em: 10 de junho de 2021.

BARRA LONGA, Prefeitura Municipal de. *História*. Disponível em: <http://barralonga.mg.gov.br/index.php/prefeitura/historia> Acesso em: 28 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Educação do Campo: marcos normativos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Decreto Nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010*.: Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 10 maio. 2019.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 2005.

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB) (1996)*. Apresentação: Carlos Roberto Jamil Cury. 10ª edição. Coleção: Legislação Brasileira. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2006.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária –PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, Sessão1, 5 nov. 2010. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file> Acesso em: 10 fev. 2022.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. Disponível em: <http://eprints.uwe.ac.uk/11735>
<http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa> Usando análise temática em psicologia (tradução: Prof. Dr. Luiz Fernando Mackedanz – Instituto de Matemática, Estatística e Física – Universidade Federal do Rio Grande – FURG) Acesso em: 20 jan. 2022.

CALDART, R, S. A Escola do Campo em Movimento. *Currículo sem Fronteiras*.3, n.1, p. 60-81, 2003.

CALDART, R, S. (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CARNEIRO, Laura Lanna. *Novas Narrativas: o Plano de Manejo de Rejeito pela Cartografia Social em Barra Longa/MG*. Dissertação de Mestrado – Instituto de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2020.

CARVALHO, Cilésia Maria de Oliveira; LUZ, Ângela Maria de Souza; SANTOS, Marcelo Loures dos. Mineração, diálogo e prática numa escola atingida. *Revista Brasileira de Educação Básica*, Belo Horizonte – online, v. 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: 25 fev. 2022.

CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva. *Representações Sociais das Práticas artísticas na atuação de professores do campo*. 2017. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017.

DINIZ-MENEZES, L. S. *Representações sociais sobre a educação do campo construídas por educandos do curso de licenciatura em educação do campo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Redação). *Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo*. Texto Base. Brasília, 1998.

FERREIRA, Cyntia Silva *et al.* *Repercussões socioeconômicas de viroses: um novo olhar para medidas preventivas*. Ouro Preto: Universidade Federal de Ouro Preto, 2021.

FUNDAÇÃO RENOVA. *A Fundação*. Disponível em: <[https://www.fundacaorenova.org/a-fundacao/#:~:text=A%20Fundac%C3%A7%C3%A3o%20Renova%20%C3%A9%20a,Ajustamento%20de%20Conduta%20\(TTAC\)](https://www.fundacaorenova.org/a-fundacao/#:~:text=A%20Fundac%C3%A7%C3%A3o%20Renova%20%C3%A9%20a,Ajustamento%20de%20Conduta%20(TTAC))> Acesso em fev. 2022.

FREITAS, Maria Teresa de. Abordagem Sócio-Histórica na Pesquisa Qualitativa. *Caderno de Pesquisa*, v. 116, 2002. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200002>. Disponível em : <https://www.scielo.br/j/cp/a/KnJW3strdps6dvxPyNjmvvyq/?lang=pt> Acesso em: 08 dez. 2021.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: maio 2020.

GODOY, Arilda Shmidt. Pesquisa Qualitativa, tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n.3 p. 20-29, 1995.

GOOGLE. Google Earth website. Disponível em: <https://earth.google.com/web/@-20.28819757,-43.05685193,408.19458811a,1465.38026379d,35y,0.00000001h,22.96898435t,0r> Acesso em: 10 jun. 2021.

GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (org.). *Textos em Representações Sociais*. 7 ed. Editora Vozes. Petrópolis: 2002.

GUEDES, Camila Guimarães. *et al.* (org.). *Memória dos 20 anos da Educação do Campo e do Pronera*. Brasília: Universidade de Brasília: Cidade Gráfica, 2018.

HUNZICKER, Adriane Cristina De Melo. *O Rompimento da Barragem de Fundão: repercussões nos saberes e práticas dos professores da escola de Bento Rodrigues*. 2019.170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2019.

HUNZICKER, Adriane Cristina De Melo. *“AQUI TINHA UMA ESCOLA”*: vozes docentes sobre o rompimento da Barragem de Fundão. Curitiba: Editora Appris, 2022.

HUNZICKER, Adriane Cristina de Melo. *et al.* *MINERAÇÃO E EDUCAÇÃO*: interrogações a partir do Rompimento da Barragem de Fundão. Projeto de Extensão Educação em Tempos de Pandemia: Construindo caminhos para a escolarização básica na região da Bacia do Rio Doce - MG. Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade Federal de Ouro Preto. Belo Horizonte, 2021.

HUNZICKER, Adriane Cristina; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. A prática do silêncio pedagógico no contexto minerário. *Revista Brasileira de Educação Básica*, Belo Horizonte, v. 5, n. especial – Educação e desastres minerários, janeiro, 2022. Disponível em: <https://rbeducacaobasica.com.br/a-pratica-do-silencio-pedagogico-no-contexto-minerario/>. Acesso em: 25 fev. 2022.

IBAMA. INSTITUTO BRASILEIRO DE MEIO AMBIENTE E DOS RECURSOS NATURAIS RENOVÁVEIS. *Rompimento da Barragem de Fundão*: Documentos relacionados ao desastre da Samarco em Mariana/MG, 16 mar. 2016. Disponível em: <http://www.ibama.gov.br/recuperacao-ambiental/rompimento-da-barragem-de-fundao-desastre-dasamarco/documentos-relacionados-ao-desastre-da-samarco-em-mariana-mg>. Acesso em: 03 jul. 2019.

IBAMA. INSTITUTO BRASILEIRO DE MEIO AMBIENTE E DOS RECURSOS NATURAIS RENOVÁVEIS: *Nota Técnica 001/2016*. Disponível em: http://www.ibama.gov.br/phocodownload/barragemdefundao/notastecnicas/2016-02-nota_tecnica_001-2016.pdf, <https://www.gov.br/ibama/pt->

br/assuntos/notas/2020/rompimento-da-barragem-de-fundao-documentos-relacionados-ao-desastre-da-samarco-em-mariana-mg. Acesso em: 19 fev. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Barra Longa*: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Estimativas da população residente referência ano de 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/barra-longa/panorama>. Acesso em: 11 fev. 2022.

JESUÍNO, Jorge Correia; MENDES, Felismina R. P; LOPES, José Manuel. *As Representações Sociais nas Sociedades em Mudança*. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. *In: Representações Sociais*. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JODELET, Denise. O Encontro dos Saberes. *In: JESUÍNO, Jorge Correia; MENDES, Felismina R. P; LOPES, José Manuel. As Representações Sociais nas Sociedades em Mudança*. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. Artigo de Revisión. *Revista de Investigaciones UNAD*, Bogotá. 14, n. 2, jul./dez. 2015. Bogotá/Colombia, 2015. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/252>. Acesso em: 25 de maio de 2021.

LIMA, Maryellen Milena de. *AQUI NÃO É O NOSSO LUGAR: Efeitos socioambientais, a vida provisória e o processo de (re)construção de Paracatu de Baixo, Mariana/MG*. 2018, 116 p. Monografia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018.

MARTINS, José de Souza. *Caminhada no Chão da Noite, Emancipação política e libertação nos movimentos sociais no campo*. São Paulo: Editora Hucitec, 1989.

MINAS GERAIS, Secretaria Estadual de Educação. *Livro de Matrícula dos Alunos. SISTEMA MINEIRO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR – SIMADE*. Disponível em: <https://www.simadeweb.educacao.mg.gov.br/SimadeWeb/>. Acesso em: 19 set. 2020.

MOLINA, Mônica Castagna.; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel.; MARTINS, Maria de Fátima A. *A produção do conhecimento na Licenciatura em Educação do Campo: desafios e possibilidades para o fortalecimento da Educação do Campo*. Revista Brasileira de Educação, v. 24, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782019240051>. Acesso em: 15 mai. 2020.

MOLINA, Mônica Castagna. Desafios teóricos e práticos na execução das políticas públicas de Educação do campo. *In.: MUNARIM, Antônio; et al. Educação do Campo: reflexões e perspectivas*. Florianópolis: Insular, 2011.

MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MOSCOVICI, Serge. *A Psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, Serge. *A Representação Social da Psicanálise*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MPMG. Notícias - *Meio Ambiente Rompimento da barragem de Fundão, em Mariana: resultados e desafios cinco anos após o desastre*. Publicada em: 26/10/2015 Ministério Público de Minas Gerais. Superintendência de Comunicação Integrada. Diretoria de Imprensa. Disponível em: <https://www.mpmg.mp.br/portal/menu/comunicacao/noticias/rompimento-da-barragem-de-fundao-em-mariana-resultados-e-desafios-cinco-anos-apos-o-desastre.shtml#:~:text=Mariana%2C%205%20de%20novembro%20de,rejeitos%20de%20min%C3%A9rio%20de%20ferro> Acesso em: 10 jun. 2020.

OLIVEIRA, Denize Cristina de. Análise de Conteúdo Temático-Categorial: uma proposta de sistematização. *Revista Enfermagem*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 569-576, out/dez 2008.

OLIVEIRA, Cristhianne Antunes David. *O Ensino de Língua Portuguesa em uma Escola do Campo do Município de Francisco Sá/MG: a Proposição de uma Sequência Didática como incentivo para o exercício da participação de jovens educandos camponeses em suas comunidades*. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: 2019.

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.

PPP. *Projeto Político Pedagógico*. Escola Estadual Padre José Epifânio Gonçalves. Secretaria de Estado de Minas Gerais, 2020.

PRATES, Jane Cruz; PRATES, Flavio Cruz. Problematizando o uso da técnica de Análise Documental no Serviço Social e no Direito. *Sociedade em Debate*, Pelotas, v. 15, n. 2, p. 111-125, jul./dez., 2009.

RIBEIRO, Luiz Paulo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (org.). *Representações Sociais em Movimento: Pesquisas em contextos educativos geradores de mudança*. Curitiba: Appris, 2018.

SAMARCO. Disponível em: <https://www.samarco.com/rompimento-da-barragem-de-fundao/> Acesso em: 15 de outubro de 2020.

SANTOS, Clarice Aparecida *et al.* (org.). *Dossiê Educação do Campo – Documentos 1998 – 2018*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020.

SANTOS, Fábio Josué; MOURA, Terciana Vidal. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In.: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (org.). *Escola de Direito, Reinventando a escola Multisseriada. Caminhos da Educação do Campo – Desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SANTOS, Roberta Rodrigues dos. *Formação Continuada de professores sobre estruturas multiplicativas a partir de sequências didáticas*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

SCLIAR, Claudio.; CUNHA, Daisy Moreira.; INÁCIO, José Reginaldo. O mundo da mineração e o trabalho. 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.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Resolução SEE nº 2.820, de 11 de dezembro de 2015. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2820-15-r.pdf> Acesso 16 jan. 2022.

SILIPRANDI, Emma. *Mulheres e agroecologia: transformando o campo, as florestas e as pessoas*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da. et al. Pesquisa Documental: Alternativa Investigativa na formação docente. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. EDUCERE – III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 9, *Anais [...]*, 2009 – PUCPR. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/3124_1712.pdf Acesso em: 10 fev. 2021.

SILVA, Manuela Ramos da; BARBOSA, Marcos Antônio de Souza; LIMA, Lucas Gabriel Bezerra. Uso e possibilidades metodológicas para os estudos qualitativos em administração: Explorando a Análise Temática. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração - RPCA*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 111-123, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.12712/rpca.v14i1.38405>. Acesso em: 12 jan. 2022

SILVA, C. C. da; BORGES, F. T. Análise Temática Dialógica como método de análise de dados verbais em pesquisas qualitativas. *Linhas Críticas, [S. l.]*, v. 23, n. 51, p. 245–267, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/8221>. Acesso em: 20 dez. 2021.

SILVA, Simone Maria da. A influência do módulo II na prática pedagógica de professores em uma Escola do Campo atingida pelo rompimento da Barragem de Fundão. *Revista Brasileira de Educação Básica*, Belo Horizonte, v. 5, n. Especial – Educação e desastres minerários, janeiro, 2022.

SOUZA, Maria Antônia. A educação do Campo na investigação educacional: quais conhecimentos estão em construção? In.: MUNARIM, Antônio; et al. *Educação do Campo: reflexões e perspectivas*. Florianópolis: Insular, 2011.

STAUFFER, Aleksandra Gomes Biral. *O uso de sequências didáticas na formação inicial de professores da Educação do campo em questões ambientais na perspectiva da totalidade*. 2018. 132 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2018.

VENDRAMINI, Célia Regina. *Educação e Trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo*. Campinas, *Cad. Cedes*, v. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. *Educar em Revista*. Curitiba, n.65, p.149-166. jul/set 2017.

ZHOURI, Andréa. Desregulação Ambiental e Desastres da Mineração no Brasil: uma Perspectiva da Ecologia Política. *In.*: CASTRO, Edna; DO CARMO, Eunádio. *Dossiê Desastres e Crimes da Mineração em Barcarena, Mariana e Brumadinho*. NAEA Editora. Belém 2019. Disponível em: <https://conflitosambientaismg.lcc.ufmg.br/wp-content/uploads/2021/03/Dossie-desastes-da-minerac%CC%A7a%CC%83o.pdf> Acesso em: 26 fev. 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE I: Ofício Solicitação para realização de pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA
LINHA: EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ofício nº 01/2021

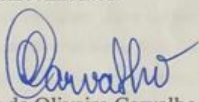
Belo Horizonte, 07 de janeiro de 2021

Ao Colegiado Escolar
Escola Estadual Padre José Epifânio Gonçalves
Ângela Maria de Souza Luz
Assunto: Solicitação de autorização para realização de pesquisa

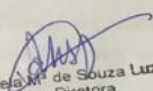
Prezada Senhora,

Vimos através deste solicitar autorização para realizar Pesquisa Documental na Escola Estadual "Padre José Epifânio Gonçalves" – Barra Longa/MG, conforme descrição em Carta de Anuência em anexo.

Colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.


Cilésia Maria de Oliveira Carvalho
Mestranda

Maria Isabel Antunes-Rocha
Professora Orientadora


Ângela M. de Souza Luz
Vice-Diretora
MASP 694786-3
MG 31/07/2019
Recebido em 08/01/2021

APÊNDICE II: Carta de Anuência para autorização de pesquisa

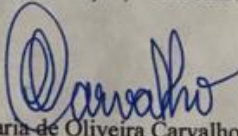
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA
LINHA: EDUCAÇÃO DO CAMPO
CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Eu, **Cilésia Maria de Oliveira Carvalho**, matrícula nº 2019653200, mestranda do curso PROMESTRE (Mestrado Profissional em Educação e Docência) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FaE/UFMG, responsável pela Dissertação cujo tema é: **A Escola Estadual “Padre José Epifânio Gonçalves” - Barra Longa no contexto do rompimento da Barragem do Fundão: um estudo na perspectiva das representações sociais**, venho pelo presente, solicitar autorização do Colegiado Escolar, por meio da Sr.^a **Ângela Maria de Souza Luz**, Vice-diretora da Escola Estadual Padre José Epifânio Gonçalves – Barra Longa, para realizar a citada pesquisa e consultar documentos: Atas de reuniões, Regimento, Projeto Político Pedagógico e outros que se fizerem necessários. Esta pesquisa busca conhecer o contexto da EEPJEG como escola do campo atingida pelo Rompimento da Barragem de Fundão, ocorrido em Mariana/MG em novembro de 2015. A pesquisa será realizada a partir das representações sociais dos sujeitos dessa escola, com base em análise de atas de reuniões de professores em atividades extraclasse (Módulo II), e outros documentos que se fizerem necessários como Regimento, PPP, entre outros. Sua relevância se apresenta no cenário social a partir de relatos, ainda não comprovados, de impactos em toda a comunidade, alguns ainda não solucionados, com sujeitos da escola, pessoas e com o próprio município de Barra Longa. A importância deste estudo se apresenta para o meio acadêmico pois, “O rompimento da Barragem de Fundão vem produzindo desafios em termos teóricos e metodológicos para os pesquisadores” (ANTUNES-ROCHA *et al.*, 2020, p.10). Para a própria escola que poderá aprofundar suas discussões a respeito da relação que a escola passou a estabelecer com a questão da mineração, da prática minerária e a presença deste conteúdo na sua prática curricular, integrando a essa discussão sua identidade campesina que embasou o reconhecimento como Escola do Campo. Esta pesquisa também sobressai quando salienta a discussão da Educação do Campo nesse espaço, por ser a EEPJEG uma escola reconhecida como “escola do campo”.

A pesquisa encontra-se sob a orientação da Professora **Dr.^a Maria Isabel Antunes-Rocha**, Professora Titular da FaE/UFMG. Após a aprovação, os dados utilizados farão parte da pesquisa, e poderão ser utilizados como parte da dissertação em construção, de livros, de artigos, ou para fins de publicação em revista e/ou periódicos, bem como de leitura, impressão e/ou download pela internet, a título de divulgação da produção científica gerada pela Pesquisadora, pela Orientadora ou pela Universidade Federal de Minas Gerais. A Escola Estadual Padre José Epifânio Gonçalves – Barra Longa, por meio do seu Colegiado, está ciente de que a presente autorização se dá em caráter voluntário, sendo disponibilizada gratuitamente, sem ressarcimento por direitos autorais em qualquer tempo.

Contando com a autorização dessa instituição, colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

Belo Horizonte, 07 de janeiro de 2021


Cilésia Maria de Oliveira Carvalho
Mestranda


Ângela M^a de Souza Luz
Vice-Diretora
MASP 894786-3
MG 31/07/2019

Recebido em 08/01/2021

APÊNDICE III: Ata da reunião com o Colegiado para aceite de pesquisa



Escola Estadual “Padre José Epifânio Gonçalves” – 128414
 DECRETO DE CRIAÇÃO Nº 10294/67 – RES. Nº 4085/82 E PORTARIA Nº 725/97 MG 18/04/1997
 Rua Matias Barbosa, 513 – Centro – Barra Longa Minas Gerais – CEP 35 447-000
 Telefone: (31) 3877 5144
 E-mail: escola.128414@educacao.mg.gov.br

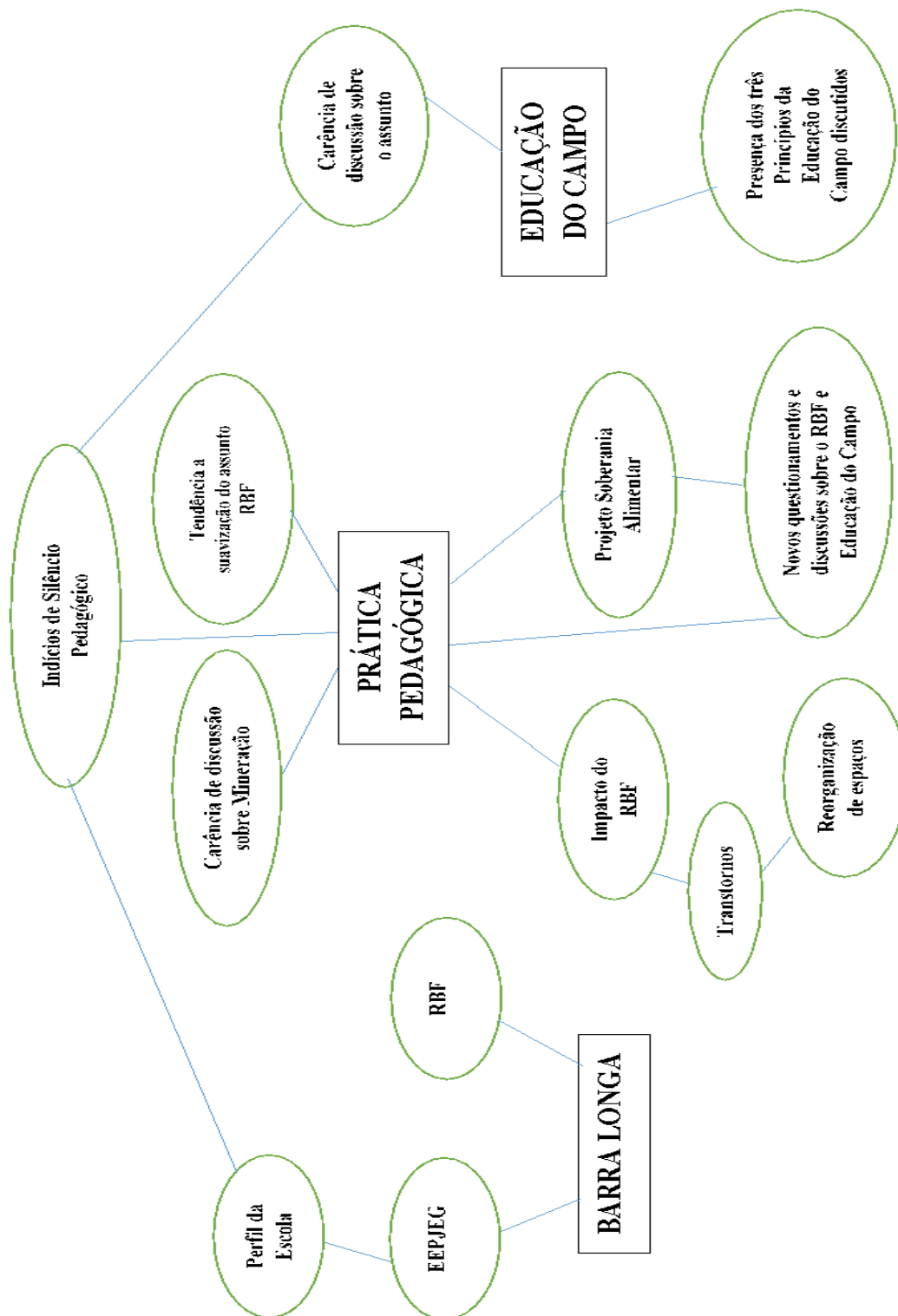
ATA DA REUNIÃO COM O COLEGIADO PARA ACEITE DE PESQUISA

Aos onze dias do mês de janeiro de dois mil e vinte um, às dez horas pela Plataforma Meet, em decorrência da Pandemia da COVID-19, que impôs o distanciamento social, aconteceu a reunião do Colegiado para analisar e deliberar sobre o Ofício nº 01/2021 de 7 de janeiro de 2021. O Ofício solicita permissão para realização, nesta escola, de pesquisa de mestrado da mestranda, Cilésia Maria de Oliveira Carvalho, aluna da Linha de Educação do Campo, do Mestrado em Educação e Docência – PROMESTRE, da UFMG sob orientação da Professora Dr^a Maria Isabel Antunes-Rocha. A Vice-Diretora Ângela Maria de Souza Luz, presidiu a reunião e iniciou cumprimentando os presentes: Sandra Aparecida Carneiro; Ilma Artuzo Marques Gomes; Maria Marcia Magalhães Carneiro; Romina Aparecida da Cruz Silva; Márcio Pereira Kfuri; Wallace Land Miguel; Andrea Auxiliadora dos Santos Castro; Rosinei de Assis e Eva Cristina da Silva Cota. A seguir leu o Ofício e a Carta de Anuência, explicou sobre a necessidade da reunião, pois a pesquisadora solicita a permissão para acessar os documentos da escola e todas as informações ali contidas. Relatou sobre a importância da pesquisa para a nossa escola, uma vez, que é uma escola do campo e ainda não trabalha de acordo com essa proposta e assim, essa pesquisa poderá contribuir para todo o trabalho, principalmente, o pedagógico da escola, e mostrar caminhos para a escola entender sua própria identidade. Falou da seriedade da pesquisa e “apresentou” a Orientadora como Referência brasileira da Educação do Campo, conhecida internacionalmente, completou ressaltando a instituição de origem da pesquisadora: UFMG. Esclareceu ainda, que a identidade, ou seja, nomes, dos profissionais e dos estudantes constantes nos documentos não serão divulgados. Mas, poderão ser substituídos por pseudônimo ou números a fim de assegurar o anonimato dos participantes presentes nos documentos e, ao mesmo tempo comprovar as informações ali registradas. Informou que, mediante a aprovação deste Colegiado, os documentos podem ser copiados ou fotocopiados, parcialmente ou na íntegra, respeitando os critérios aqui colocados, de preservação da identidade e uso para essa pesquisa e as publicações advindas da mesma, sem nenhum custo adicional para a pesquisa. A Presidente explicou que a autorização se dá de maneira voluntária não havendo em qualquer tempo, nenhum tipo de ressarcimento financeiro ou direitos autorais. Após os esclarecimentos todos manifestaram estarem cientes da solicitação e dos critérios, consideraram positiva, o desenvolvimento da pesquisa na escola, e aprovaram a solicitação por unanimidade. A presidente informou que este comunicado será encaminhado para a Solicitante sem assinatura física devido a impossibilidade do momento. Agradeceu a presença de todos e encerrou a reunião.

Escola Estadual Padre José Epifânio Gonçalves – Barra Longa, 11/01/2021 – Reunião Virtual.

APÊNDICE IV

Figura: Refinamento de Temas – O que dizem as atas?



Fonte: Elaborado pela autora com base em Braun *and* Clarke, 2006

ANEXOS

ANEXO I

Ata 01/2015

Aos dois dias do mês de fevereiro de 2015, reuniram-se diretor, vice-diretoras, professores e funcionários para a primeira reunião do corrente ano. O diretor iniciou fazendo uma oração pedindo a proteção de Deus a todos. Em seguida a vice-diretora [redacted] leu uma mensagem intitulada "Este ano vai ser um sucesso se..." para uma pequena reflexão. Dando continuidade, o diretor teceu comentários sobre a Resolução SEE 2.741 de 20 de janeiro de 2015, esclarecendo alguns pontos importantes. Solicitou aos professores, que neste ano, façam uso do livro didático em conteúdos que não os usaram. Pediu aos professores que fiquem atentos à disciplina de Arte que segundo orientações da SEE, devem ser trabalhados os conteúdos do CBC, principalmente música, dança e outros em que o aluno possa se expressar. Entregou materiais (lápiz, borracha, grampeador, tesoura e outros) aos professores e pediu que cada um se responsabilizasse pelo seu material, cuidando bem dele. Entregou também à supervisão livros sobre Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade (TDAH) e DVDs da Magistra (Roda de conversa) para utilização em reuniões de Módulo II. Apresentou aos professores um material chamado "Curso de Xadrez" para ser trabalhado com os alunos, não apenas como opção de lazer, mas como possibilidades de desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais, desportivas, pessoais e culturais dos alunos. Pediu que todos tenham atenção na entrega de dados solicitados pela secretaria e pela supervisão, bem como atender as datas pedidas. A seguir passou a palavra à supervisora [redacted] que fez a entrega de declarações de participação no Pacto do Ensino Médio e pediu agilidade na entrega dos planejamentos anuais. Dando continuidade, o diretor convidou a todos para um café e a supervisora pediu que, ao retornarem desse intervalo, os professores produzissem seus planejamentos. Nada mais havendo a tratar, lavrei a presente ata, que se lida e aprovada, será por todos assinada. Barra Longa, 02 de fevereiro de 2015.

ANEXO II

Ata 31/2015

Aos cinco dias do mês de novembro do ano de dois mil e quinze, em uma das salas da Escola Estadual "Padre José Epifânio Gonçalves", reuniram-se diretor, supervisoras e professores do Ensino Médio e EJA (Educação de Jovens e Adultos), dos turnos manhã, tarde e noite, para a realização do Conselho de Classe relativo ao terceiro bimestre. A supervisora [REDACTED] coordenou o Conselho discutindo com os presentes aspectos relacionados às turmas do primeiro ano A, segundo ano A e terceiro ano A, do turno da manhã, e passou a palavra à supervisora [REDACTED] que analisou, juntamente aos professores, as turmas do primeiro ano B, segundo ano B, EJA período II, do Ensino Fundamental, e EJA, período II, do Ensino Médio, dos turnos tarde e noite. O objetivo do Conselho foi avaliar a situação das turmas e dos alunos individualmente, buscando soluções para os possíveis problemas encontrados, antes da finalização do ano letivo. Foram ressaltados os aspectos positivos das turmas bem como os que merecem maior atenção, como, por exemplo, os alunos que se encontram fracos e muito abaixo da média, além daqueles que acumulam muitas faltas. Foram relacionados os nomes dos alunos que precisam de uma atenção especial para que tenham condições de continuarem a acompanhar a turma. Fez-se, também, a relação dos alunos que se destacaram nesse bimestre tanto em comportamento quanto em aprendizagem, em todas as disciplinas. Foi realizado, também, o fechamento da documentação relacionada às etapas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nada mais havendo a tratar, lavrei a presente ata que após lida e aprovada, deverá ser assinada pelos presentes. Barra Longa, 05 de novembro de 2015. [REDACTED]

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

PRODUTO EDUCACIONAL

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Uma proposta para a formação dos professores no Módulo II



Este produto é parte da dissertação de mestrado: *A Escola Estadual "Padre José Epifânio Gonçalves" – Barra Longa no contexto do rompimento da barragem de Fundão: um estudo na perspectiva das representações sociais.*
Mestrado Profissional em Educação e Docência – PROMESTRE – FaE- UFMG
Mestranda: Cilésia Maria de Oliveira Carvalho
Orientadora: Professora Dr^a. Maria Isabel Antunes-Rocha

Cilésia Maria de Oliveira Carvalho

2022

PRODUTO EDUCACIONAL

Sequência Didática: uma proposta para a formação dos professores no Módulo II

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação/FaE da Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG, como requisito parcial a obtenção de título de Mestre.

Mestranda: Cilésia Maria de Oliveira Carvalho

Orientadora: Professora Dr^a Maria Isabel Antunes-Rocha

Linha de Pesquisa: Educação do Campo

APRESENTAÇÃO

Apresentamos nesse encarte a proposta de atividades que comporão a sequência didática: *uma proposta para a formação dos professores no Módulo II*, Produto Educacional que compõe a Dissertação de Mestrado: *A Escola Estadual “Padre José Epifânio Gonçalves”, Barra Longa no contexto do Rompimento da Barragem de Fundão: um estudo na perspectiva das Representações Sociais*, que pesquisou as Representações Sociais em Movimento (RSM) de professores que atuam na Escola Estadual Padre José Epifânio Gonçalves (EEPJEG), uma escola do campo atingida pelo rompimento da barragem de Fundão (RBF), em 2015. A pesquisa diagnosticou a presença do Silêncio Pedagógico em relação aos temas que fazem parte do cotidiano da escola como exemplo o RBF, Educação e mineração e a Educação do Campo. Mas, também um esforço de romper com esse silenciamento. Nesse sentido, propomos esta Sequência Didática como aporte nos encontros de Módulo II que fazem parte do calendário da escola e poderá ser utilizada, como apoio, nesses encontros direcionados para a discussão da prática pedagógica e formação continuada dos professores. Nossa pretensão é provocar a escola a discutir, nesses espaços, sobre os temas que fazem parte do seu contexto de maneira a integrar a realidade à prática pedagógica dos professores e ao próprio currículo, uma vez que a pesquisa detectou a intenção em estabelecer a vinculação do projeto de escola a um projeto pedagógico articulado com sua realidade. Nesse sentido, não temos a intenção de esgotar as discussões sobre os temas abordados e sim, oferecer um caminho para o diálogo sobre temas como o RBF, Educação e Mineração e Educação do Campo, que tem se constituído como Silêncio Pedagógico na prática pedagógica da escola.

INTRODUÇÃO

A Escola Estadual Padre José Epifânio Gonçalves (EEPJEG) é uma escola reconhecida como escola do campo, com base na Resolução SEE/MG nº 2820/2015, localizada na sede do município de Barra Longa e atingida pelo rompimento da barragem de Fundão em 2015. O RBF aconteceu em Mariana/MG, no dia 5 de novembro de 2015. Segundo Antunes-Rocha *et al.* (2020), a lama desceu pelo rio Gualaxo do Norte, chegou ao rio Carmo até alcançar a Bacia do Rio Doce, onde atingiu municípios em Minas Gerais e Espírito Santo. Esse trajeto ceifou vidas de pessoas, animais e vegetais até chegar ao Oceano Atlântico. Hunzicker *et al.* (2021) afirmam que

o rompimento provocou impactos ambientais, sociais, culturais, econômicos e educacionais. No percurso, a lama atingiu o município de Barra Longa/MG tanto na área rural, quanto na Sede e alcançou a EEPJEG que teve vários espaços de sua estrutura físicas destruídas e o funcionamento pedagógico interrompido. Nessa mesma época a escola foi indicada como “escola do campo” pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEE/MG) por atender a maioria dos estudantes procedentes da zona rural do município. Esses acontecimentos nos moveram à realização do estudo de mestrado sobre a maneira como a escola está lidando com essa nova realidade que se fez presente.

Os resultados da nossa pesquisa apontaram que a escola não problematizou o RBF em sua prática pedagógica, mostrou que mineração estava distante da vida e das preocupações do cotidiano da escola até ela ser atingida pela lama, visto que o município de Barra Longa tem a agropecuária como atividade econômica predominante, com atividades desenvolvidas por garimpeiros que atuavam nos rios Gualaxo do Norte e Carmo. Os resultados também mostraram que a escola apresenta fragilidades quando se trata de afirmar-se como escola de direito ou de promover o protagonismo dos sujeitos. Silva (2022) afirma que temas como Educação do Campo, o RBF e a mineração passaram a ser discutidos na escola após o rompimento. Para a autora, esses temas “[...] foram incluídos na pauta das discussões, e da prática pedagógica dos professores. Esses assuntos fazem parte da trajetória da escola, mas até então não faziam parte do seu contexto formativo” (p. 1), antes do RBF.

Diante da comprovada necessidade de fortalecer as discussões, a respeito de temas que integram o cotidiano da escola, iniciadas nos momentos de Módulo II, é que apresentamos a proposta desta Sequência Didática para a formação continuada dos professores com o objetivo de oportunizar a discussão dos temas como o RBF, Mineração e Educação e Educação do Campo e romper com o “Silêncio Pedagógico” a respeito dos temas. Entendemos que a prática pedagógica está vinculada à formação continuada, no sentido de promover um trabalho crítico e dialógico com os estudantes e seus contextos. Para Antunes-Rocha (2011), “as necessidades presentes na escola do campo exigem um profissional com uma formação mais ampliada, mais totalizante, já que ele tem que dar conta de uma série de dimensões educativas presente nessa realidade” (IN: ANTUNES-ROCHA e MARTINS, 2011, p. 41).

Entendemos que a proposta de inclusão de temas que fazem parte do cotidiano da escola é um caminho que contribui com os processos de ensino e de aprendizagem,

assim utilizar a sequência didática em momentos de formação continuada dos professores potencializará tanto os encontros de Módulo II, que abordará o tema do RBF, a Educação e Mineração e a Educação do Campo de maneira reflexiva quanto a prática pedagógica quando essas temáticas forem abordadas com os estudantes de maneira dialógica como parte da metodologia que compõe o desenvolvimento da sequência didática. Nesse sentido utilizamos as sequências didáticas por serem consideradas como uma série de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores quanto pelos estudantes (ZABALA, 1998, p.53). Esse recurso didático tem sido utilizado como instrumento de ensino por proporcionar oportunidades múltiplas de aprendizagens com participantes em níveis diferentes.

A partir de uma sequência didática, o professor pode realizar um trabalho articulado em vários eixos de ensino, possibilitando aprendizagens em níveis diferentes. É uma forma de organização do trabalho pedagógico que permite antecipar o que será aprendido em um espaço de tempo que é variável em função do que os alunos precisam e conseguem aprender, da mediação e do constante monitoramento que o professor faz para acompanhar os alunos, por meio de atividades de avaliação do início ao fim do processo. (STAUFFER, 2018, p.50)

Nessa perspectiva, a SD vem como instrumento que servirá como elo entre a formação dos professores e a prática pedagógica na discussão de temas que tem se apresentado como desafios de discussão, embora façam parte do cotidiano da escola. Assim, “a maneira de situar algumas atividades em relação às outras, e não apenas o tipo de tarefa, é um critério que permite realizar algumas identificações ou caracterizações preliminares na forma de ensinar” (ZABALA, 1998, p.53). Ao utilizarmos a SD na formação continuada dos professores (Módulo-II), é possível que esses sujeitos questionem suas próprias práticas e como ela tem atuado em relação ao RBF e seus impactos na escola, considerando os temas Educação e Mineração e a Educação do Campo como assuntos que fazem parte do cotidiano da escola. As relações que se estabelecem entre professores e estudantes, a partir da prática pedagógica, têm incidência no processo da aprendizagem. Segundo Zabala (1998), “estas relações são fundamentais na configuração do clima de convivência e, por conseguinte, de aprendizagem” (p. 54).

Para organizar o desenvolvimento vamos basear “nossos objetivos, nosso conhecimento dos processos subjacentes à aprendizagem e o contexto educativo em que

se realizam” (Zabala, 1998, 59). A proposta será desenvolvida integrando os momentos de formação continuada à prática pedagógica que inicia no momento de Módulo II da escola, mais especificamente no dia destinado ao encontro “Veredas Pedagógica” onde são discutidos temas demandados pelos professores e pode contar com um professor especialista no assunto, de maneira presencial, virtual ou híbrido (presencial para os profissionais da escola com participação de um professor especialista de maneira virtual). Para cada encontro será entregue previamente, via *e-mail* e *WhatsApp*, um texto para leitura e aprofundamento sobre o assunto a ser discutido.

Essa metodologia oportuniza uma discussão teórica com maior profundidade, que contribuirá para romper com o Silêncio Pedagógico apontado na pesquisa, contará com a participação da coordenação pedagógica da escola, conhecedora do contexto da escola e responsável por implementar o movimento didático-pedagógico entre professores e estudantes. O tempo proposto para o desenvolvimento desta sequência didática conta com quatro encontros, de maneira presencial e/ou remoto de acordo com a organização da escola, com duração de duas horas cada, para debates sobre os temas apresentados com atividades propostas e um encontro final onde será elaborada uma proposição de prática com os estudantes, os encontros serão distribuídos por tema:

1º encontro: Os sujeitos da Escola Estadual Padre José Epifânio Gonçalves e o rompimento da barragem de Fundão.

2º encontro: Educação e mineração: diálogos para a prática pedagógica.

3º encontro: A Educação do Campo no contexto da prática pedagógica da Escola Estadual Padre José Epifânio Gonçalves.

4º Encontro: Integrando os sujeitos, a prática pedagógica e o cotidiano da escola.

Para o planejamento dos encontros, apoiamos-nos nas fases da SD propostas por Zabala (1998) que apresenta e organizamos os encontros em cinco momentos:

1º momento: Acolhida/Apresentação do tema.

2º momento: Problematização.

3º momento: Diálogos com respostas intuitivas ou “hipóteses”.

4º momento: Sistematização das respostas e integração com o texto sugerido.

5º momento: Encaminhamentos.

Assim, as respostas vivenciadas/apresentadas pelos professores em relação ao RBF, no primeiro encontro, indicarão as questões norteadoras e as discussões dos 2º, 3º e 4º encontros. O texto sugerido para o 1º encontro é “O Desastre” disponível em

<http://www.mpf.mp.br/grandes-casos/caso-samarco/o-desastre>. Os encontros serão desenvolvidos com base na organização proposta a seguir:

1º Encontro: Os sujeitos da EEPJEG e o RBF

Público-alvo: Especialistas da Educação Básica-EEBs e Professores da Escola Estadual Padre José Epifânio Gonçalves-EEPEG

Tempo Previsto: 2:00 hs

Objetivo: Conhecer os sujeitos (Especialistas/supervisor pedagógico) da escola e sua relação com o rompimento da barragem de Fundão- RBF.

Desenvolvimento:

1º momento – 20min: Acolhida/Apresentação da proposta e do tema de hoje

Espaço organizado com música instrumental e mesa com café e lanche, cadeira/carteiras em semicírculo, se o encontro for presencial e se for remoto a música instrumental estará na sala aberta pelo link da plataforma utilizada pela escola, disponibilizado previamente.

No momento de Módulo II/Veredas Pedagógica, reunir com os professores a fim de promover a interação entre os participantes e a pesquisadora, onde cada um/uma se apresentará falando o nome, residência, disciplina que trabalha. A pesquisadora apresentará a si, a proposta e os objetivos da SD e, sucintamente, a pesquisa realizada, solicitará autorização para fazer a gravação e registros fotográficos dos encontros.

2º momento – 20min: Problematização

Nesse momento serão apresentadas as imagens abaixo, em *PowerPoint* (ppt), que promoverão o diálogo a respeito do sentimento de cada um/uma ao ver as imagens, ou qual impacto causado pelas imagens, motivados pelas seguintes questões:

- Como o RBF está presente no cotidiano da escola?
- Como você relaciona o RBF com a disciplina que você trabalha?
- Como o RBF te impulsionou (ou não) na sua prática pedagógica?
- Qual a relação entre o texto e as imagens pode ser identificada?

Imagem 1: parte da rampa de acesso à parte baixa da EEPJEG tomada pela lama



Imagem 2: Salão Nobre da EEPJEG tomada pela lama do RBF

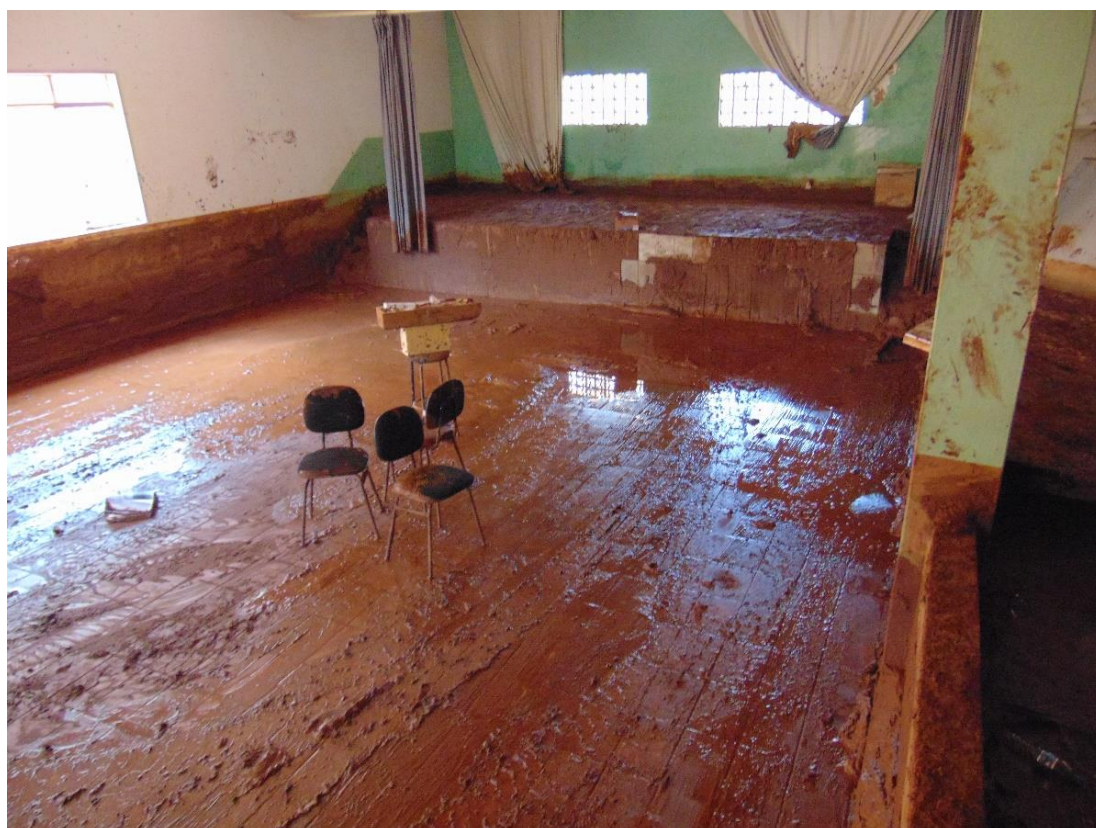


Imagem 3: Biblioteca/Sala de Leitura da EEPJEG tomada pela lama do RBF



Imagem 4: Rampa de Acesso à parte baixa da EEPJEG em obras após o RBF.



3º Momento 40min: Diálogos com respostas intuitivas ou “hipóteses”

Diálogo e depoimentos dos EEBs e professores com relação aos seus sentimentos e impactos recebidos ao ver as imagens da escola após o RBF a partir das questões norteadoras.

4º Momento 30min: Sistematização das respostas e integração com texto sugerido

Distribuir faixas de papel e pincel atômico aos participantes para que cada um/a registre suas respostas em forma de palavras ou expressões. Em seguida, de maneira voluntária, os/as participantes apresentam sua manifestação e a coloca no chão ou em um mural previamente preparado, ao centro do semicírculo. Se for virtual utilizar a “Nuvem de Palavras” por meio do programa gratuito *Mentimeter*. Ao final, a pesquisadora organiza as faixas ou a nuvem de palavras, com as palavras/expressões pela frequência ou sentido das respostas e faz uma integração com o texto.

5º Momento 10min: Encaminhamentos

A pesquisadora incentiva uma avaliação do encontro, de maneira espontânea pelos participantes, em seguida convida e apresenta a sugestão de leitura a ser enviada por *e-mail*, para o próximo encontro, agradece a presença, convida para o próximo encontro e encerra os trabalhos do dia:

Sugestão de leitura para o próximo encontro:

MINERAÇÃO E EDUCAÇÃO: interrogações a partir do Rompimento da Barragem de Fundão (HUNZICKER *et al*, 2021)

2º Encontro: Educação e mineração: diálogos para a prática pedagógica

Público-alvo: EEBs e Professores da EEPJEG

Tempo Previsto: 2:00 hs

Objetivo: Promover diálogos sobre a importância de integrar o tema, Educação e Mineração na prática pedagógica dos professores.

Desenvolvimento:

1º momento – 20min: Acolhida/Apresentação da proposta e do tema de hoje

Espaço organizado com música instrumental e mesa com café e lanche, palavras espalhadas pelo local, que lembram práticas minerárias: bauxita, ferro, Minas Gerais,

areia, joias, cadeira/carteiras em semicírculo, se o encontro for presencial e se for remoto a música instrumental estará na sala aberta pelo link da plataforma utilizada pela escola, disponibilizado previamente.

No momento de Módulo II/Veredas Pedagógica, a pesquisadora fará uma retrospectiva do 1º encontro de maneira sucinta, apresentará a proposta do dia e solicitará autorização para fazer a gravação e registros fotográficos do encontro.

2º momento – 20min: Problematização

O planejamento do segundo e demais momentos será elaborado com base nas respostas do 1º encontro.

3º Momento 40min: Diálogos com respostas intuitivas ou “hipóteses”

O planejamento do terceiro momento será elaborado com base nas respostas do 1º encontro e nas questões norteadoras a serem apresentadas no segundo momento do segundo encontro.

4º Momento 30min: Sistematização das respostas e integração com texto sugerido

Este momento será planejado com base nas respostas do 1º encontro e nas questões norteadoras a serem apresentadas no segundo momento do segundo encontro.

.

5º Momento 10min: Encaminhamentos

A pesquisadora incentiva uma avaliação do encontro, de maneira espontânea pelos participantes, em seguida convida e apresenta a sugestão de leitura a ser enviada por *e-mail*, para o terceiro encontro, solicita a cada participante que leve para o próximo encontro um elemento que represente a Educação do Campo para si, agradece a presença, convida para o próximo encontro e encerra os trabalhos do dia.

Sugestão de leitura para o próximo encontro:

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. *FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CAMPO: o desafio de construir uma escola comprometida com um projeto de campo e de sociedade*. In: *Educação do Campo: Saberes e experiências do programa Escola no RN*. AZEVEDO, Alessandro Augusto, Et al. 1ª ed. Natal: SEDIS UFRN, 2018.

3º Encontro: A Educação do Campo no contexto da prática pedagógica da Escola Estadual Padre José Epifânio Gonçalves.

Público Alvo: EEBs e Professores da EEPJEG

Tempo Previsto: 2:00 hs

Objetivo: Promover diálogos sobre a Educação do Campo no contexto da prática pedagógica da EEPJEG

Desenvolvimento:

1º momento – 20min: Acolhida/Apresentação da proposta e do tema de hoje

Espaço organizado com músicas que lembram a Educação do Campo, mesa com café e lanche, cadeira/carteiras em semicírculo, se o encontro for presencial e se for remoto a música instrumental estará na sala aberta pelo link da plataforma utilizada pela escola, disponibilizado previamente.

No momento de Módulo II/Veredas Pedagógica, a pesquisadora fará uma retrospectiva do 2º encontro de maneira sucinta, apresentará a proposta do dia e solicitará autorização para fazer a gravação e registros fotográficos do encontro. Em seguida solicita aos participantes que apresente o elemento trazido, justifique sua representação e o coloque no chão ao centro do semicírculo.

2º momento – 20min: Problematização

O planejamento do segundo e demais momentos será elaborado com base nas respostas do 2º encontro.

3º Momento 40min: Diálogos com respostas intuitivas ou “hipóteses”

O planejamento do terceiro momento será elaborado com base nas respostas do 1º encontro e nas questões norteadoras a serem apresentadas no segundo momento do terceiro encontro.

4º Momento 30min: Sistematização das respostas e integração com texto sugerido

Este momento será planejado com base nas respostas do 1º encontro e nas questões norteadoras a serem apresentadas no segundo momento do terceiro encontro.

5º Momento 10min: Encaminhamentos

A pesquisadora incentiva uma avaliação do encontro, de maneira espontânea pelos participantes, em seguida convida e apresenta a sugestão de leitura a ser enviada por *e-mail*, para o terceiro encontro, solicita a cada participante que leve para o próximo encontro uma habilidade a ser trabalhada em sua disciplina, para elaboração de uma atividade a ser trabalhada com os estudantes, agradece a presença, convida para o próximo encontro e encerra os trabalhos do dia.

Sugestão de leitura para o próximo encontro:

Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC

https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2018/03/BNCC_Competicencias_Progressao.pdf

4º Encontro: Integrando os sujeitos, a prática pedagógica e o cotidiano da escola.
Estadual Padre José Epifânio Gonçalves.

Público Alvo: EEBs e Professores da EEPJEG

Tempo Previsto: 2:00 hs

Objetivo: Elaborar uma proposta de atividade sobre uma das temáticas discutidas na SD para ser desenvolvida com os estudantes.

Desenvolvimento:

1º momento – 20min: Acolhida/Apresentação da proposta e do tema de hoje

Espaço organizado com mesa com café e lanche, cadeira/carteiras em semicírculo, se o encontro for presencial e se for remoto a música instrumental estará na sala aberta pelo link da plataforma utilizada pela escola, disponibilizado previamente, imagens das 10 competências da BNCC, PPP da EEPJEG, cópia dos textos sugeridos nos três primeiros encontros.

No momento de Módulo II/Veredas Pedagógica, a pesquisadora fará uma retrospectiva do 1º encontro de maneira sucinta, apresentará a proposta do dia que consiste na elaboração de uma atividade sobre um dos temas discutidos nos encontros para desenvolver com os estudantes, e solicitará autorização para fazer a gravação e registros fotográficos do encontro.

2º momento – 10min: Problematização

Apresentar a seguinte questões norteadoras:

- a) Qual é o seu principal desafio na elaboração do planejamento de atividades abordando temas que fazem parte do cotidiano da escola integrado às competências e habilidades da BNCC e Currículo Referência de Minas Gerais?
- b) Após o planejamento, como acontece na prática a proposta elaborada?

3º Momento 30min: Diálogos com respostas intuitivas ou “hipóteses”

Diálogo e depoimentos dos EEBs e professores a respeito dos desafios enfrentados para o planejamento e a prática pedagógica a partir das questões norteadoras.

4º Momento 50min: Sistematização das respostas e integração com texto sugerido

A partir das respostas apresentadas no terceiro momento deste encontro e das discussões anteriores, organizar os participantes por área de conhecimento para a elaboração da atividade proposta. Ao final, a pesquisadora pede que cada grupo

apresente sua atividade e após as quatro apresentações realiza-se uma síntese das atividades planejadas e passa para os encaminhamentos.

5º Momento 10min: Encaminhamentos

A pesquisadora incentivará uma avaliação do encontro, de maneira espontânea pelos participantes, lembrando que será o último encontro da SD. Em seguida agradece a participação de todos e encerra os trabalhos.

REFERÊNCIAS:

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. *et al. Impactos do rompimento da barragem do Fundão na identidade das escolas do campo: um estudo na perspectiva das representações sociais*. Relatório 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. N/Publicado.

BELO HORIZONTE. *Resolução SEE/MG 2.820*, de 11 de dezembro de 2015. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2015.

HUNZICKER, Adriane Cristina De Melo. *et al. MINERAÇÃO E EDUCAÇÃO: interrogações a partir do Rompimento da Barragem de Fundão*. Projeto de Extensão Educação em Tempos de Pandemia: Construindo caminhos para a escolarização básica na região da Bacia do Rio Doce - MG. Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade Federal de Ouro Preto. Belo Horizonte, 2021.

SILVA, Simone Maria da. *A influência do módulo II na prática pedagógica de professores em uma Escola do Campo atingida pelo rompimento da Barragem de Fundão*. Revista Brasileira de Educação Básica, Belo Horizonte – online, Vol. 5, Número Especial – Educação e desastres minerários, janeiro, 2022.

STAUFFER, Alexsandra Gomes Biral. *O uso de sequências didáticas na formação inicial de professores da Educação do campo em questões ambientais na perspectiva da totalidade*. 2018. 132 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2018.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.