

OLHE BEM AS MONTANHAS...

A ESCOLA COMO FATOR DE DESTERRITORIZAÇÃO DOS POVOS ATINGIDOS PELO ROMPIMENTO DA BARRAGEM DO FUNDÃO: DESAFIOS PARA A ESCOLA DE BENTO RODRIGUES

ADRIANE CRISTINA DE MELO HUNZICKER*

MARIA ISABEL ANTUNES-ROCHA*

MARCELO LOURES DOS SANTOS**

RESUMO O artigo analisa as repercussões do rompimento da Barragem de Fundão no processo de territorialização, desterritorialização e reterritorialização da Escola Municipal Bento Rodrigues, partindo da compreensão de que esta situa-se em um contexto campestre. Neste sentido, referencia-se na matriz da Educação do Campo e em autores que trabalham com o conceito de território. Como fonte de dados, faz uso de entrevistas realizadas com professores e lideranças da comunidade. Nas conclusões, reafirma que a escola vivencia ainda um processo de desterritorialização, ao mesmo tempo que alerta sobre os desafios a serem vivenciados na dinâmica da reterritorialização a ser realizada no reassentamento da comunidade em nova área.

PALAVRAS-CHAVE rompimento da Barragem de Fundão; desterritorialização; Escola de Bento Rodrigues.

THE SCHOOL AS A FACTOR OF DETERRITORIALIZATION OF THE PEOPLES AFFECTED BY THE FUNDÃO DAM BREAK: CHALLENGES FOR THE BENTO RODRIGUES SCHOOL

ABSTRACT This article analyzes the repercussions of Fundão Dam collapse in the process of territorialization, deterritorialization and reterritorialization of Bento Rodrigues Municipal School, considering that the school is situated in a rural area. In this sense, the research is referenced in the field of Rural Education and in authors who work with the concept of territory. As data source, it uses interviews with teachers and community leaders. The conclusions demonstrated that the school is still experiencing a process of deterritorialization. At the same time, it warns of the challenges to be experienced in the dynamics of reterritorialization to be carried out in the resettlement of the community in a new area.

KEYWORDS Fundão Dam collapse; deterritorialization; Bento Rodrigues School.

* Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

** Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

Introdução

Os desastres provocados pelo rompimento de barragens¹ no contexto da produção minerária em Minas Gerais trazem desafios que dizem respeito às formas de produção e reprodução da vida nas regiões atingidas. A morte de pessoas e animais, a destruição de matas, a contaminação das águas, os deslocamentos populacionais e as rupturas no funcionamento dos equipamentos sociais e das redes de mobilização social do cotidiano são algumas das consequências imediatamente observadas. No médio prazo, e existem indicadores que serão também de longo prazo, observam-se impactos nas relações econômicas, sociais, políticas e culturais nas áreas situadas ao longo da bacia dos rios atingidos, isto é, não somente em suas margens.

¹ Em menos de quatro anos do rompimento da barragem de Fundão, de responsabilidade da mineradora Samarco/Vale/BHP Billiton, ocorreu a ruptura da barragem B1 da Vale em Brumadinho, que deixou 270 pessoas mortas.

Neste texto vamos discutir as repercussões do Rompimento da Barragem do Fundão (RBF) para o funcionamento da Escola Municipal de Bento Rodrigues (EMBR), localizada no subdistrito de mesmo nome. Os dados e as reflexões aqui apresentados foram gerados a partir do trabalho realizado pelo Grupo de Estudos Educação, Mineração e Meio Ambiente (GEMA), criado em 2016, composto por professores e alunos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e que vem desenvolvendo projetos de pesquisas (ANTUNES-ROCHA et al., 2017; 2020; HUNZICKER, 2019 e 2020; OLIVEIRA-CARVALHO, 2020) e extensão. Em 2019, o curso de aperfeiçoamento “Escola da Terra” foi ofertado em Mariana para professores que atuam em escolas que recebem alunos do campo. A partir do acúmulo dos dados até então obtidos, o GEMA tem se orientado na produção dos trabalhos: Antunes-Rocha (2016); Antunes-Rocha et al. (2017; 2019; 2020); Antunes-Rocha, Oliveira e Lima (2018); Antunes-Rocha, Hunzicker e Fantinel (2020); Hunzicker (2019); Hunzicker, Ribeiro e Antunes-Rocha(2019); Hunzicker, Antunes-Rocha e Santos (2019); Hunzicker e Antunes-Rocha (2018; 2020). Com esses trabalhos estamos disponibilizando dados e reflexões, buscando, com esta atitude,

colocar o tema em debate na sociedade e criar condições para que sejam elaboradas ações de reparação/revitalização específicas para garantir o direito à educação aos povos camponeses que foram atingidos pelo RBF.

O RBF, ocorrido no dia 5 de novembro de 2015, atingiu cerca de 663 km ao longo do Córrego Santarém, do Rio Gualaxo do Norte, do Rio do Carmo e do Rio Doce até desaguar no oceano Atlântico, em Linhares, no Espírito Santo (IBAMA, 2015). O município de Mariana foi o epicentro do desastre. Segundo o relatório da Força Tarefa, elaborado pelo Governo do estado de Minas Gerais (MPMG, 2016), as comunidades rurais de Borba, Bucão, Bento Rodrigues, Campinas, Camargos, Paracatu de Baixo, Paracatu de Cima, Pedras e Ponte do Gama receberam o maior volume de rejeitos. A lama cobriu terrenos, destruiu casas, currais, plantações, cercas, maquinários, equipamentos, pontes, estradas, matou animais e contaminou solos (MPMG, 2016). Neste percurso, os modos de vida de um conjunto expressivo de povos do campo foram impactados, dentre os quais citamos ribeirinhos, indígenas, pescadores, agricultores familiares, garimpeiros, quilombolas, assentados e acampados.

Neste artigo, focalizamos os desafios e as possibilidades gerados na reorganização do funcionamento da EMBR, na perspectiva do que pensam, sentem e fazem os professores que atuam na instituição. A partir da análise dos dados, estamos construindo um argumento que sinaliza para um entendimento de que este processo está se constituindo numa perspectiva que desterritorializa a escola dos seus vínculos com os modos de produzir e reproduzir a existência na comunidade antes do rompimento. E o mais grave é que a proposta de reassentamento dos sujeitos pode agudizar este processo, tendo em vista o que se sabe até o momento das formas como vem sendo conduzido o assunto.

Para fazer esta discussão adotamos como referência a matriz teórica da Educação do Campo a partir do princípio que enfatiza a vinculação entre o projeto de escola e o projeto de campo (ANTUNES-ROCHA; OLIVEIRA; LIMA, 2018) e a tríade Territorialização, Desterritorialização e Reterritorialização (TDR), conforme trabalhado por Raffestin (1993), Haesbaert (1997; 2009) e Fernandes (2006; 2008a; 2008b).

O texto está organizado em introdução, uma breve apresentação dos referenciais teóricos utilizados – Educação do Campo e a Tríade (TDR) –, uma síntese sobre a escola, com informações sobre o antes e o depois do rompimento. Em seguida, apresen-

tamos e discutimos os dados obtidos a partir de entrevistas narrativas realizadas com professores da EMBR. Finalizamos o texto mostrando os desafios e as possibilidades que estão presentes no processo de organização dessa escola como um espaço vinculado ao projeto de vida dos sujeitos de Bento Rodrigues.

Educação no campo

Nas décadas finais do século XX, Movimentos Sociais e Sindicais do campo, universidades, organizações não governamentais e religiosas constituíram o Movimento Por uma Educação do Campo. O Movimento, criado por volta de 1996, proporcionou a emergência de uma mobilização nacional em torno da luta pela criação de políticas públicas para superar a situação precária da oferta e do acesso à educação escolar e da permanência de crianças, jovens e adultos na escola. Em pouco mais de duas décadas, o Movimento conseguiu se articular no território nacional e conquistar políticas públicas nas diferentes dimensões federativas. Ao longo de sua construção, observa-se que se consolidam princípios, conceitos e práticas que estruturam um campo organizado de conhecimentos que se mostram eficazes para solucionar os desafios relacionados à educação escolar no contexto campestre.

Para Diniz-Menezes (2013), a Educação do Campo pode ser compreendida a partir de três princípios básicos: o protagonismo dos sujeitos, a luta pela escola enquanto direito e o projeto de escola vinculado a um projeto de campo. O protagonismo é para Diniz-Menezes (2013, p. 33) um “controle social, pedagógico e político da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.” A compreensão de que o acesso, a permanência e a saída do percurso escolar deve se constituir como um direito é o segundo princípio. Nesta perspectiva podem ser colocadas questões relacionadas à compreensão de educação como formação humana, bem como à garantia de se constituir uma trajetória escolar com acesso a bibliotecas, laboratórios e profissionais com formação e condição de trabalho adequadas.

A vinculação do projeto de escola a um projeto de campo remete à necessidade de garantir práticas pedagógicas que ampliem e fortaleçam as condições econômicas, políticas, sociais e culturais para a produção e a reprodução do modo de vida dos povos

campesinos. A Educação do Campo vem se constituindo como um paradigma que enfrenta esta temática, na medida em que considera a articulação entre o projeto de escola e de campo como um dos seus princípios estruturantes. Nesta 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 a escola que se quer construir. Sobre a tomada de posição acerca do modelo de campo para o qual se empenhariam os esforços formativos, Menezes-Neto (2009, p. 36) nos diz que “[...] projetos político-pedagógicos vinculados às classes populares devem demarcar suas diferenças em relação ao projeto capitalista para o campo, representado pelo agronegócio”.

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. Portanto, a escola do campo demandada pelos povos campesinos 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. Uma escola que, em seus processos de ensino e aprendizagem, considera o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do campo, que reconhece e legitima esses saberes construídos a partir de suas experiências de vida. Uma escola que se transforma em ferramenta de luta para a conquista de seus direitos como cidadãos (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999). Neste sentido, trabalhamos na análise dos dados o princípio que vincula a necessidade do projeto político pedagógico da escola estar articulado a um projeto de campo na perspectiva da sustentabilidade.

O processo da territorialização, desterritorialização e reterritorialização (TDR)

O conceito de território é discutido em vários campos do conhecimento e tem cada vez mais se expandido para outras áreas, em especial nas ciências que se dedicam

aos estudos sobre a sociedade. A partir da década de 1970, os debates sobre novas concepções de território e territorialidade surgiram, segundo Plein *et al.* (2009, p. 47), “especialmente, devido às transformações que ocorreram na sociedade em função das formas contemporâneas de organização socioespacial que delimitam, agenciam, controlam pessoas, informações, fluxos, fenômenos e ideias”. Para Haesbaert (2009), a sociedade atual constrói territórios que não são fixos, que enredam-se em espaços físicos e simbólicos. Um mesmo grupo pode ocupar diferentes territórios, bem como um mesmo território pode ser produzido por diferentes grupos. Nesse sentido, o território se constitui como um campo de forças que possui diversas escalas espaciais e temporais e é delimitado espacialmente pelas relações sociais de poder em suas múltiplas dimensões: políticas, econômicas e simbólicas.

Poderíamos afirmar que o território, relacionalmente falando, ou seja, enquanto mediação espacial do poder, resulta da interação diferenciada entre as múltiplas dimensões desse poder, desde sua natureza estritamente política até seu caráter mais propriamente simbólico, passando pelas relações dentro do chamado poder econômico, indissociáveis da esfera jurídico-política (HAESBAERT, 2009, p. 93).

Para Raffestin (1993, p. 143), “O território se forma a partir do espaço [...] Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o sujeito ‘territorializa’ o espaço”. Nesta perspectiva o território se constitui como o espaço em que os seres humanos produzem obra e artefatos a partir do trabalho e das relações estabelecidas para criá-lo. Como se trata do trabalho humano, deduz-se que território é local de relações, trocas, lutas, exercício do poder. Nesse sentido, em um mesmo espaço é possível inscrever diferentes territórios, bem como a tessitura de um único que seja resultado das relações de poder estabelecidas entre os sujeitos e os seus projetos.

O poder assume centralidade na delimitação conceitual do território conforme Claude Raffestin. Para esse autor (1993, p. 145), “[...] toda construção da realidade, é um instrumento de poder, e isso desde as origens do homem”. Para se compreender a estrutura e a dinâmica de um território, faz-se necessário desvelar o processo de sua produção, sendo que estas se constituem nas relações de poder, isto é, no processo de territorialidade. Outro aspecto importante no entendimento do conceito de território é a sua historicidade, ou seja, sua abrangência histórica. O território pode ser pensado a

partir de uma forma generalizada, abrangendo a história humana ou se relacionando apenas a determinado contexto histórico e social. Pode ser considerado como algo que existe *a priori*, um substrato concreto, físico, uma base material sobre a qual se desenvolvem as sociedades (caráter absoluto) ou como o fruto das relações sociais (caráter relacional).

Para um delineamento do conceito TDR no contexto campestre, referenciamos-nos a partir de Fernandes (2006). Esse autor vem trabalhando com a tríade para discutir a participação dos movimentos sociais no processo de construção da reforma agrária no Brasil, bem como em outros países. Assim, Fernandes (2006) delimita os processos de territorialização (expansão e/ou criação de territórios), desterritorialização (refluxo e destruição de territórios) e reterritorialização (reconstrução de territórios).

Os movimentos das propriedades dos espaços e territórios são: expansão, fluxo, refluxo, multidimensionamento, criação e destruição. A expansão e ou a criação de territórios são ações concretas representadas pela territorialização. O refluxo e a destruição são ações concretas representadas pela desterritorialização. Esse movimento explicita a conflitualidade e as contradições das relações socioespaciais e socioterritoriais. Por causa dessas características, acontece ao mesmo tempo a expansão e a destruição; a criação e o refluxo. Esse é o movimento do processo geográfico conhecido como TDR, ou territorialização – desterritorialização – reterritorialização (FERNANDES, 2006, p. 35).

A dinâmica territorial campestre nos diz que “as políticas neoliberais têm intensificado o processo de desterritorialização das comunidades campestres e indígenas [...] por meio de empreendimentos realizados em parcerias entre o capital e o Estado” (FERNANDES, 2008b, p. 293). Para Fernandes (2008a, p. 12), o processo de desterritorialização dos povos camponeses e indígenas implica, também, na destruição dos sujeitos.

a destruição destes territórios significa o fim desses sujeitos. O desapossamento também destrói sujeitos, identidades, grupos sociais e classes sociais. [...] a intensificação da destruição dos territórios não subalternos e é exatamente neste ponto que destaco as formas de resistências que emergem dos campos, dos territórios rurais [...].

A própria história da ocupação territorial do Brasil acontece de maneira violenta desde a chegada dos colonizadores, em 1500 (ANTUNES-ROCHA, 2012). Mas Fernandes (2008a) também destaca que este processo é feito com resistência dos

2 A obra de Haesbaert (1997) exemplifica os comprometimentos identitários e culturais acarretados pelo processo de desterritorialização em um estudo de caso com sujeitos de um território camponês na Bahia

povos indígenas e camponeses que, desde sempre, empreendem lutas para proteger suas terras, sua cultura e sua identidade². Com a dinâmica da tríade TDR, analisamos o processo de territorialização, desterritorialização e a reterritorialização da Escola Municipal Bento Rodrigues, tendo como referência o RBF.

Escola Municipal Bento Rodrigues – Territorialização

3 Em Bento Rodrigues existia uma horta da Associação de Hortigranjeiros de Bento Rodrigues (AHOBERO), composta por mulheres e homens que cultivavam hortaliças, verduras e a pimenta biquinho, utilizada como matéria prima para fazer geleia. A geleia tem selo da agricultura familiar e da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), para ser comercializada com a marca *Pimenta Bikinho de Bento Rodrigues* (HUNZICKER, 2019)

O povoado de Bento Rodrigues apresenta registros de sua fundação em 1697, originando-se de um acampamento de mineração do ouro. Com isso, o subdistrito possuía edifícios e outros artefatos que compunham um patrimônio cultural material e imaterial, como, por exemplo, a capela de São Bento, construída em 1718. A mineração foi, desde sua fundação, uma de suas principais atividades econômicas (CASTRIOTA *et al.*, 2019), mas estava também presente o trabalho em empresas reflorestadoras, comércio, prestação de serviços e órgãos públicos. O relatório Pólen (2017) demonstra que os moradores de Bento Rodrigues também praticavam a agricultura familiar de subsistência em pequenas e médias propriedades. Os habitantes do núcleo central do povoado cultivavam hortas³ e tinham quintais arborizados com frutas e outros cultivos.

Um das lideranças da comunidade nos fala destas atividades:

É eles plantavam [...] muita miudeza de hortaliças, de tudo, [...] bananeira, mexerica [...], laranja [...], banana de toda qualidade [...]. Então todo mundo plantava, criava porco, criava galinha, tinha as vacas, tirava leite. Eu mesmo tirava leite lá para um deles, que o leite, era eu que cuidava das vacas [...]. Eram 8 vacas que eu tomava conta, aí eu tirava o leite, o que não vendia eu ia fazer o queijo, tinha uma freguesia boa. Eu trazia os queijos até aqui em Mariana, [...] nisso a gente trabalhou toda a vida da gente né, que a gente tinha uma vida tranquila, hoje você vê aí, a gente mora em prédio, [...] na minha vida sempre gostei de roça, tratar de galinha, cuidado para tirar leite [...] (Liderança comunitária de Bento Rodrigues, entrevistada em 2018).

Há registros sobre a existência de escola no subdistrito de Bento Rodrigues ainda no século XIX, tendo sido fechada em 1897. Uma nova escola foi fundada em Bento Rodrigues por volta de 1950 (HUNZICKER, 2019) e foi registrada no Instituto

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) como uma instituição rural. Em 2015, a escola ofertava ensino para alunos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, atendendo os moradores do subdistrito e do distrito de Camargos. Estavam matriculados 102 alunos, em 11 turmas, que eram atendidos por 31 funcionários. Antes do RBF, os alunos de Bento Rodrigues que cursavam o Ensino Médio eram transportados para a Escola Estadual do distrito de Santa Rita do Durão, a cerca de 10 km do local.

Segundo Hunzicker (2019), a EMBR apresentava uma infraestrutura nova, pois foi reformada em 2012, quando o edifício escolar passou a ter mais de 20 cômodos, entre salas de aula, sala de vídeo, sala de informática, sala dos professores, biblioteca, brinquedoteca, banheiros; além de outros cômodos para atender aos serviços da instituição. Também havia um salão para eventos e reuniões, um parquinho e pátios gramados para recreação dos alunos. A figura 1 mostra a EMBR após essa reforma.

Figura 1 - Foto da Escola M. Bento Rodrigues antes do RBF



Fonte: Hunzicker (2019)

A EMBR era uma escola no campo, tanto pela sua localização quanto pelos seus sujeitos, conforme especifica o Decreto nº 7.352 da Educação do Campo (2010) em seu Art. 1º, § 1.

§ 1º Para os efeitos deste decreto, entende-se por:

I – populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores

assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II – escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (BRASIL, 2010).

Seu funcionamento evidenciava uma articulação com o projeto de campo que acontecia na comunidade. Adotava o projeto pedagógico padronizado para a rede municipal, assim não tinha uma prática curricular que demonstrasse a preocupação com uma perspectiva crítica e transformadora a partir da contextualização da realidade local. Contudo, mantinha a tradição de ser uma instituição sólida, acolhedora e comprometida com a valorização da cultura local. As escolas no campo guardam a especificidade de ser o espaço das aulas e também o espaço das reuniões, das festividades e da referência espacial e identitária da comunidade (BRANDÃO, 1983; ANTUNES-ROCHA; HAGE, 2010). Essa perspectiva também foi verificada por Leite (1999), que afirma que a escola é frequentemente vista como extensão da comunidade. A EMBR era também uma escola comprometida com um determinado projeto de campo, inclusive na relação que mantinha com a empresa mineradora Samarco. Segundo uma liderança comunitária de Bento Rodrigues, entrevistada em 2018, a empresa fornecia material escolar, organizava festas para o dia das crianças e dava apoio sempre que a escola demandava.

Mas a EMBR também se constituía como resultado da luta e do trabalho da comunidade. Nas entrevistas é possível escutar as diversas ações empreendidas pelas lideranças locais, como ir até a prefeitura para solicitar contratação de professores, consertos e ampliação no prédio e melhoria na merenda. Nesse sentido, ela era uma escola do campo, porque se constituía como resultado da luta, do apoio e da resistência da população. Sendo assim, pode-se dizer que a EMBR se organizava como um território adaptado e atuava para fortalecer o modo de produção da vida que acontecia em Bento Rodrigues.

Escola Municipal de Bento Rodrigues – Desterritorialização

O RBF destruiu a Escola de Bento Rodrigues (Figuras 2 e 3). A infraestrutura física ficou soterrada pela lama, bem como o mobiliário, o acervo bibliográfico, os arquivos e os sentidos e significados que aquele prédio ocupou na vida da população. Desde então, escola, professores e alunos vivenciam uma situação de desterritorialização que pode ser evidenciada em pelo menos quatro aspectos: alterações sucessivas nos locais de funcionamento e na rotina escolar e nas práticas pedagógicas; vivência de situações de bullying; distanciamento família-escola; rupturas na identidade da escola.

A trajetória de mudanças da escola após o RBF evidencia uma situação contínua de provisoriade e precariedade; de readequação da rotina escolar; de transição de vínculos identitários camponeses para um espaço geográfico urbano novas relações e um histórico de convivência repleto de conflitos. O que nos indica que essa escola foi desterritorializada não está apenas no aspecto físico, materializado pela destruição da sua estrutura, mas também nos tensionamentos vivenciados após o rompimento, como apontam as entrevistas narrativas de professoras e professores apresentadas a seguir.

Figura 2 - Foto da Escola M. Bento Rodrigues em 2015



Fonte: Justiça Global (2015)

Figura 3 - Foto da sala dos professores da EMBR em 2015



Fonte: Adriane Hunzicker (2015)

Com a destruição do subdistrito e da EMBR, as famílias foram deslocadas para a sede de Mariana, permanecendo, no primeiro dia, na Arena Esportiva Municipal ou em casa de parentes, sendo instaladas nos 30 dias seguintes, por determinação judicial, nos hotéis da cidade e, na sequência, realocadas em imóveis alugados pela empresa.

No dia 16 de novembro de 2015, 10 dias após o rompimento, a EMBR e a Escola Municipal de Paracatu de Baixo compartilharam a infraestrutura da Escola Municipal Dom Luciano Pedro Mendes de Almeida (Figura 4). Assim, três escolas foram colocadas em um só prédio (HUNZICKER, 2019).

Figura 4 - Escola Municipal Dom Luciano Pedro Mendes de Almeida, em Mariana/MG



Captura da Imagem: ago. 2013 © 2020 Google

Fonte: Google Maps (2013)

A EMBR funcionou nesta instalação até maio de 2017, quando pais, alunos e professores reivindicaram um espaço específico. Dessa forma mudaram-se para uma casa no bairro Vila do Carmo, próximo ao centro da cidade de Mariana (Figura 5), onde aguardam a reconstrução da escola definitiva no reassentamento.

Figura 5 - Local de instalação provisória da EMBR desde 2017



Fonte: Adriane Hunzicker (2020)

A condição de instalação temporária das escolas atingidas pelo RBF, até que seja concluída a reconstrução nos reassentamentos, foi determinada no Termo de Transação e de Ajustamento de Conduta (TTAC, 2016), na seção III, cláusulas 89, 90 e 91.

A precariedade das instalações nos dois endereços onde a escola foi instalada na cidade de Mariana é evidenciada nas narrativas de professoras e professores. A entrevistada Carla menciona como as decisões acerca da volta às aulas foram tomadas pela Secretaria Municipal de Educação de Mariana logo após o RBF. A entrevistada também narra algumas das dificuldades de adaptação ao espaço não familiar.

[...] momentos muitos difíceis que a gente passou, nós ficamos uma semana sem trabalhar até resolver [...], aí a Secretaria de Educação decidiu que eles iam colocar Bento e Paracatu junto da escola do Rosário [...] então a gente ficou lá naquela situação, todo mundo junto, tudo muito ruim, é como se você tivesse na casa de um parente e [...] não pudesse abrir a geladeira [...] (Carla, entrevistada em 2018).

Carla explica como foi o primeiro momento da instalação das duas escolas des-territorializadas que passaram a compartilhar a estrutura da Escola Municipal Dom Luciano Pedro Mendes de Almeida. O entrevistado Flávio conta como o subsequente deslocamento da escola para Mariana acarretou mudanças para sua vida pessoal e profissional.

[...] foi assim, uma mudança... principalmente pra mim, professor, foi uma mudança... radicalmente, né. Mudou radicalmente minha vida. [...] no início foi muito mais difícil, porque ficamos sem escola, tivemos que aglomerar em uma escola do bairro Rosário (Dom Luciano), [...]. Ficamos lá quase dois anos até batalharmos depois um cantinho que hoje é da gente. Montou-se uma escola mais no centro onde que funciona a escola de Bento Rodrigues, mas tá dando pra trabalhar, tudo direitinho, mas virou aquele transtorno para todos nós. [...] (Flávio, entrevistado em 2019).

Flávio narra que após quase dois anos na escola compartilhada houve a necessidade de “batalhar” por um novo espaço para a instalação da EMBR, que passou a funcionar na estrutura de uma residência alugada pela Fundação Renova. Contudo, mesmo depois de quatro anos do RBF, ainda continuam as lutas dos profissionais da escola por uma instalação digna. Alice retrata que, neste segundo endereço da EMBR, em Mariana, as dificuldades de adequação da casa para ser transformada em escola são constantes.

[...] o espaço físico ainda não está adequado, a gente ainda luta para estar sempre melhorando esse espaço, está sempre adaptando a casa para melhorar as condições dos meninos [...]. Igual a biblioteca, ela foi inaugurada em um dia e desmontada no outro por questão da chuva, e agora a gente vai reinaugurar depois de um ano porque foi feito o telhado. Por exemplo, a biblioteca foi construída na garagem da casa. [...] tem muita coisa que depende de manutenção, de construção [...]. Aqui estamos construindo a escola, adaptando uma casa para a escola funcionar e é devagar e com o tempo mesmo. E às vezes quando ela estiver boa, no jeito de usar, teremos que ir embora (Alice, entrevistada em 2019).

Entre as dificuldades narradas por Alice em relação a atual escola, o futuro incerto traz à tona um constante desenraizamento identitário da escola. Ao projetar as expectativas sobre a futura escola que será reconstruída no reassentamento, a professora entrevistada representa a escola do passado e a do presente: “[...] eu fico pensando em uma escola igual a nossa lá do Bento. Era uma escola [...] enorme com muito espaço, porque agora a gente está numa casa, [...] a gente sente falta daquela escola enorme” (Carla, entrevistada em 2018).

A maneira como os sujeitos entrevistados representam a EMBR no subdistrito, por vezes, apresenta-se de forma idealizada, como um lamento reativo ante uma ruptura compulsória, uma recuperação saudosa de uma experiência. Isso se dá, entre outros fatores, pela deficitária estrutura provisória.

Com o RBF e a mudança da escola, as práticas dos docentes ficaram comprometidas, especialmente devido às alterações na rotina escolar e pela situação pós-traumática que professores e alunos vivenciavam. Professores entrevistados sinalizam que as maiores dificuldades ocorreram logo após o rompimento, já que era impossível seguir com as atividades pedagógicas naquele momento.

[...] no início não foi nem trabalhar, [...] foi mais para brincar com as crianças, fazer os meninos terem contato com os outros [...] todo mundo se afastou na época, alguns foram para os hotéis e fica longe do outro, [...] os meninos sentiam falta de demais uns dos outros. A gente não conseguia dar aula também, por que o assunto era só esse (Carla, entrevistada em 2018).

[...] a gente retornou dez dias após o rompimento, então foi uma tristeza enorme, né, encerramos aquele ano letivo. [...] foi uma finalização de ano mais de consolo mesmo, porque era só tristeza [...] (Flávio, entrevistado em 2019).

[...] todo dia tinha comentário, os alunos não falavam sobre outra coisa a não ser o rompimento. Ficaram muito tempo, né? Uns ficaram com depressão, ficaram muito nervosos, assim, lembrando, choravam, tudo... até eu chorava com eles, foi muito tempo. Aí tive depressão e afastei um tempo de dar aula, mas depois eu achei melhor voltar, sabe? O convívio com eles não foi fácil não, mas, os comentários era todo dia, isso aí, todo dia eu tinha que parar a aula pra conversar, coitados [...] (Edna, entrevistada em 2019).

De fato, os professores não conseguiam dar sequência às suas aulas nos primeiros tempos após o rompimento, mas desempenhavam um importante papel, que era o de acolher/consolar seus alunos e companheiros de trabalho que perderam suas casas, comunidades, laços de convivência com a vizinhança, entre outras perdas materiais e imateriais sofridas, como a morte de dois alunos da escola de Bento Rodrigues.

A fala da professora Carla retrata as dificuldades para voltar à rotina escolar. “A gente não conseguia dar aula também, porque o assunto era só esse”. Como os alunos não fariam de um assunto que mudou suas vidas do dia para a noite? Como dar aulas naquele cenário de agravamentos psicossociais? A esse respeito, constatamos

que a maioria dos professores entrevistados relataram que por muito tempo os alunos só falavam do RBF. À vista disso, uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Bento Rodrigues narrou que teve a ideia de organizar uma coleção de cinco livros com relatos e desenhos dos alunos do 4º ano, de 2017. Essa coleção foi denominada “Bento: passado, presente e futuro” e foi publicada em uma versão impressa (HUNZICKER, 2019).

Retomando a discussão da deficitária estrutura quando a EMBR funcionou na escola compartilhada, a narrativa de Carla evidencia prejuízos para o processo de ensino e aprendizagem das crianças.

[...] na sala de alfabetização tudo você coloca na parede, tudo eles têm que ter aquele contato e aí o que aconteceu lá no Rosário [na E. M. Dom Luciano], [...] todas as paredes eram tomadas, sobrava um fundinho lá da sala para isso, para a gente. Porque tinha que dividir a sala com outro professor da manhã. Eu queria uma sala minha, só minha [...] (Carla, entrevistada em 2018).

Não obstante, foram muitos os desafios vivenciados pelos professores. A entrevistada Bruna fala como alguns alunos ficaram revoltados e agressivos diante de tantas perdas.

[...] até entender o que estava acontecendo, o que tinha sido tirado deles, que eles não iam ter de volta, eles ficaram muito agressivos, com a gente também, eles não aceitavam o que tinha acontecido e de alguma forma eles tinham que colocar aquilo pra fora. Então, no começo, foi muito difícil, porque o interesse pelo estudo diminuiu, o valor das coisas meio que se perdeu, “eu não preciso cuidar da escola, porque não cuidaram das minhas coisas, tiraram a minha casa [...]” (Bruna, entrevistada em 2019).

Após a transmutação da escola para a área urbana de Mariana, novos sujeitos passaram a fazer parte do cotidiano dessa instituição, o que provocou alterações na rotina escolar. A entrevistada Carla (2018) conta como foram os primeiros dias com a presença de psicólogos na escola de Bento Rodrigues: “[...] a gente não conseguia dar aula [...]. E veio a equipe de psicólogos [...] aí eles ficaram lá o tempo inteiro, o tempo inteiro tirava menino da sala de aula [...]”.

Se por um lado foi necessária a presença de profissionais como psicólogos na escola naquele momento após o rompimento, por outro, houve um excesso de sujeitos que, por diversos motivos (como dar presentes para os alunos; realizar projetos; fazer apre-

sentenças artísticas; buscar informações sobre os atingidos), passaram a frequentar a escola atingida. Alice cita algumas das dificuldades enfrentadas diante desses sujeitos externos à escola e, ainda, das novas demandas que surgiram após o RBF.

[...] sabe quando a escola tem que voltar à rotina? São muitas pessoas diferentes na escola, aí a gente fica meio perdido, né? A rotina foi alterada por essas questões de tantas pessoas na escola, de tantos profissionais diferentes, né? Isso não é comum em uma escola, né? [...] Essa loucura toda foi uns dois anos, até hoje é, porque hoje a gente tem um monte de demanda que não tínhamos, por exemplo transporte, os meninos não utilizavam transporte para a escola, então é mais uma demanda para a escola, né? De articular transporte para os alunos, tudo que a gente vai fazer com os meninos temos que enviar solicitação e não era assim, né? [...] agora tudo é mais difícil (Alice, entrevistada em 2019).

O RBF alterou a rotina e colocou a escola para além do seu território. Passou a ser notícia em veículos de comunicação de abrangência nacional e internacional, recebia presentes e apoio oriundos dos mais diversos lugares. A superexposição acarretou conflitos.

[...] eu achava que eles ficavam imaginando assim “agora eles estão na vida boa, eles estão recebendo, eles têm um cartão, eles têm um dinheirinho para sobreviver, tem tudo, né?” Que nem isso eles do Rosário não têm lá [...] tem gente muito carente, então eu acho que era um ciúmes e aí o que acontecia, todo mundo nessa hora quer aparecer na mídia, quer aparecer, aparecia muitas pessoas levando presentes, doando as coisas para gente, livro para escola, material para escola, gerou até ciúmes dos funcionários da escola Rosário, por que a prefeitura [...] não manda muito material para escola. [...] como agora a gente tá na escola [na casa alugada], a gente tem um espaço só para nós, nossa, é outra coisa. Até os meninos já mudaram, você vê todo mundo feliz, correndo para lá e para cá, porque no Rosário o recreio era tudo sentadinho, assim não misturavam (Carla, entrevistada em 2018).

Segundo Carla, a presença desses novos sujeitos que procuravam os alunos atingidos para fazer doações gerou “ciúmes” por parte de alunos e funcionários da comunidade escolar no bairro Rosário. Essa foi uma das razões que ocasionou discriminação, *bullying* e constrangimento enfrentado pelos atingidos. A esse respeito, a professora Bruna (entrevistada em 2019) relata: “[...] muitos falam dessa questão do preconceito de serem chamados por nomes “da lama”, de fazerem comentários [...] como se eles fossem culpados pelos problemas da cidade, pelo desemprego, pela crise do município

[...]”. Alguns dos entrevistados afirmaram que esses preconceitos aconteceram tanto no ambiente escolar quanto em outros espaços sociais da cidade de Mariana.

As narrativas das entrevistadas Carla e Bruna acerca da segregação e das alcunhas cometidas com os atingidos trazem à tona mais uma violência que as vítimas do RBF passaram a enfrentar cotidianamente nas novas relações sociais após o deslocamento forçado para o ambiente urbano.

Bruna relata que os atingidos eram, em algumas circunstâncias, considerados culpados pelo desemprego, já que a justiça interditou as operações da Samarco em Mariana. É importante ressaltarmos que essas ideologias são disseminadas pelas próprias mineradoras, para que se atribua uma dependência econômica nos municípios onde há exploração mineral; essas são as engrenagens do modelo capitalista de produção de *commodities* de exportação de mineral.

Outra motivação dos preconceitos retratados nas entrevistas narrativas relaciona-se ao fato de serem sujeitos oriundos do campo. Antunes-Rocha (2012) nos mostra como esses preconceitos cometidos com os povos camponeses têm ocorrido historicamente no Brasil.

Nos trechos a seguir discutimos a identidade camponesa da escola, bem como a relevância da instituição para os moradores da comunidade de Bento Rodrigues.

A escola era uma referência para a comunidade, em todos os sentidos, sabe? Pois tudo eles recorriam à escola, eles sempre valorizavam o estudo dos filhos. Agora aqui em Mariana, algumas coisas estão se perdendo. Porque tem muitos compromissos, muitas reuniões do reassentamento... e muitas vezes eles não podem vir aqui. Eles continuam acreditando na escola, no nosso trabalho [...] mas a comunicação piorou demais porque antes era só sair na rua que encontrava com os pais dos alunos, eu conseguia falar na hora, eu conseguia ir na casa da família [...] e agora não dá porque os pais estão distantes... então agora a comunicação é por telefone, por mensagem [WhatsApp] [...] recadinhos que deixávamos na porta da escola, todo mundo passava e via, agora não. Você tem que mandar o convite para casa e gastar mais papel, mais folha... e corre o risco dos pais não verem [...] (Alice, entrevistada em 2019).

[...] a gente não encontra mais com as famílias [...] a gente conseguia buscar, mandar chamar aquela coisa toda, agora não tem mais isso, cada um mora em um canto da cidade,

então fica difícil e eu acho que até a presença dos pais diminuiu, a gente não tem mais esse contato, só mesmo quando tem reunião ou quando eles aparecem lá [na escola] (Carla, entrevistada em 2018).

Alice e Carla expõem em suas falas uma temporalidade dos fatos, como era a relação dos pais com a escola antes e depois do RBF. Segundo as entrevistadas, as dificuldades enfrentadas atualmente na relação família/escola se dão, especialmente, na comunicação com os pais e com a ausência destes na unidade escolar, já que agora os familiares dos alunos foram alocados em vários bairros distantes da escola.

Sobre a representatividade da escola localizada no campo, Carla diz que “tudo que tem nas escolas do distrito funciona como uma atração, funciona como um lazer”. A professora explica como era a participação das famílias na escola de Bento Rodrigues antes do RBF e as atuais expectativas: “Eles adoravam sábado letivo, era festa da família, todo mundo ia, a gente espera que seja assim, espera, mas dá para ir perdendo a esperança né” (Carla, entrevistada em 2018). Esta professora lamenta a ausência dos pais nas festividades da escola e apresenta de maneira saudosa o passado: “adoravam”, “todo mundo ia”. Bruna também afirma: “quando precisávamos da família, era só chamar, eu acho que era uma relação mais próxima” (Bruna, entrevistada em 2019).

As especificidades das escolas do campo também dizem respeito às relações afetivas do corpo docente com membros da comunidade, que conhecem de perto a realidade das famílias. A este respeito, a professora Carla disse: “eu passei a conhecer todo mundo, é um lugar pequeno onde se conhece os pais dos alunos, se convive com todo mundo, [...] eu frequentava a casa das pessoas, eu já conhecia todo mundo” (Carla, entrevistada em 2018). Essa entrevistada leciona na escola de Bento Rodrigues há mais de 20 anos, e relembra: “primeiro dei aula para os pais e agora eu estou dando aula para os filhos”.

Concluimos com essas narrativas que uma das consequências do RBF foi a interrupção das relações coletivas, sobretudo entre os profissionais da escola e os moradores atingidos. O distanciamento geográfico imposto diante da nova condição acarretou prejuízos para toda a comunidade escolar, comprometendo até mesmo a identidade e a referência da escola.

Carla narra o medo da escola fechar e deixar de ser referência para os moradores: “daqui a pouco eu acho que é isso que vai acontecer, eles vão querer separar todo mun-

do, jogar cada aluno em uma escola e aí acabou Bento mesmo” (Carla, entrevistada em 2018). Manter essa escola campesina funcionando com relativamente poucos alunos (como se apresentou no tópico acima), em uma cidade onde há outras instituições, é um símbolo de resistência dos atingidos e, sobretudo, um direito dos moradores que foram desterritorializados de manter os vínculos de convivência.

Carla fala sobre o papel da escola para permanência da cultura nas novas gerações.

Desde o primeiro ano do acontecido no dia 5 de novembro a gente faz o projeto com eles. Antes era para resgatar a cultura do Bento. [...] e o ano passado a gente começou a falar do assentamento, [...] para eles ter a noção de que vai ser tudo novo [...] (Carla, entrevistada em 2018).

Há uma preocupação por parte de professoras e professores em manter viva a identidade sociocultural desses sujeitos. Especialmente porque no futuro os habitantes serão reterritorializados. E a escola é, sem dúvida, um espaço propício para ampliar essas discussões, trazendo para as práticas escolares não só o resgate da identidade campesina da antiga escola e da comunidade, mas também discussões políticas e econômicas sobre a construção desse novo território.

Para continuar – desafios para a Reterritorialização

Com o deslocamento da Escola de Bento Rodrigues para a cidade de Mariana após o rompimento da barragem de Fundão, inicia-se uma trajetória de rupturas, em suas formas de funcionar, seus objetivos, seus vínculos com a comunidade e projeto de vida em curso na região. Para além da mudança física de suas instalações, observamos um processo de desterritorialização que atinge os profissionais, os alunos e suas famílias, mas também o projeto de escola que estava em andamento antes do rompimento. A escola foi afetada, não somente em suas práticas, mas em seu próprio modo de ser, em sua identidade.

Neste sentido, as questões relacionadas à precariedade das novas instalações, os conflitos originados pela convivência com os novos sujeitos, gerando reações de preconceito na relação entre alunos do meio rural e do meio urbano, as interrupções nas

aulas, entre outras, integram um conjunto que, se analisado, faz parte de um contexto em que podemos visualizar a Escola de Bento Rodrigues como Atingida. Enquanto instituição, em sua identidade, em sua função como articuladora, mobilizadora e socializadora de várias gerações.

Sim, a Escola de Bento era uma escola no campo. Suas práticas informam que ela atuava em equilíbrio com o modo de produção e reprodução da vida na região. Ainda não temos registro de uma atuação pautada na crítica ou na construção de uma proposta que questionasse as condições de trabalho, seja na mineradora, nas reflorestadoras, nas fazendas, ou mesmo nas atividades urbanas. O que não significa uma inexistência. Na continuidade de nossas pesquisas, pretendemos debruçar-nos sobre as práticas pedagógicas da escola antes do rompimento, buscando nos materiais didáticos utilizados e nas memórias docentes os temas e as práticas que eram desenvolvidos. As entrevistas com moradores adultos evidenciam que estes, como egressos da instituição, não tiveram acesso a informações sobre a mineração e suas consequências numa perspectiva crítica. Até o momento, todos os entrevistados dizem que não sabiam do potencial de perigo que uma barragem apresentava, e alguns dizem que, apesar do tema de um possível rompimento estar presente no cotidiano, este não integrava o debate nos espaços formais, como na escola ou nas reuniões com a empresa.

A Escola de Bento era uma conquista da comunidade. A população lutou e trabalhou para garantir uma boa infraestrutura e a continuidade do seu funcionamento. Esta é uma característica das escolas situadas em contextos campestres no Brasil. Somente a mobilização das pessoas é que garante a existência da escola nessas regiões. As escolas nascem por demanda, por lutas. Por isso a população tem vínculos de pertencimento e cuidados com a instituição. Não era diferente em Bento Rodrigues.

Então, uma escola que se constituía em um processo de territorialização já consolidado, seja em termos temporais, espaciais ou identitários, vê-se em situação de ruptura e vivencia uma dinâmica de desterritorialização composta por práticas que negam sua história, seus objetivos e suas práticas. Uma dinâmica composta por situações traumáticas, com impossibilidades concretas de retorno ao espaço físico. Resta o simbólico, mas este também não conseguirá se manter por longo tempo sem alimentar-se do suporte de uma materialidade.

Neste sentido, a reterritorialização atual sinaliza para a reterritorialização no futuro reassentamento de Bento Rodrigues. A vivência em espaços precários, de relações de preconceito, da ruptura com a rotina escolar, dos traumas e dos danos pessoais e coletivos ainda presentes, das tensões para negociar direitos podem indicar pelo menos três caminhos: a escola poderá se esforçar para refazer o que já foi, o que em parte será necessário, contudo, não há condições concretas para garantir esta prática; a escola poderá negar seu passado, buscando construir um novo projeto de escola. Talvez este seja o caminho mais difícil e, com certeza, o mais doloroso; a escola poderá construir um processo de reflexão sobre o que era, sobre o que está sendo e sobre as possibilidades para o futuro. Este possivelmente é o caminho mais demorado, complexo e que exigirá de gestores, professores, pais e alunos um intenso trabalho para que a escola seja um dos territórios onde a comunidade de Bento Rodrigues possa reconstruir suas existências, em uma perspectiva sustentável, em termos econômicos, políticos, sociais e culturais.

Referências

ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (Org.). *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. v. 2. (Coleção Caminhos da Educação do Campo.)

ANTUNES-ROCHA, M. I. *Da cor de terra: representações sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

_____. *Trabalho em comunidades: desafios contemporâneos*. Boletim do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA), Belo Horizonte, n. 26, 2016.

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 parcial 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, 2017. N/Publicado.

ANTUNES-ROCHA, M. I. et al. *Rompimento da barragem do Fundão: repercussões sobre a comunidade escolar de Bento Rodrigues e Paracatu De Baixo*. In: VICENTE, N. M. de F.; SPERBER, C. F.; CARBONE, M. (Orgs.) *Dia D do rio doce: Um olhar científico sobre o maior desastre socioambiental do Brasil*. Universidade Federal de Viçosa, 2019. (no prelo).

ANTUNES-ROCHA, M. I. et al. *Impactos do rompimento da barragem do Fundão na identidade das escolas do campo: um estudo na perspectiva das representações sociais*. Relatório Final da pesquisa apresentado à Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de Minas Gerais. Edital 04/2016 – Tecnologias para a recuperação da Bacia do Rio Doce - Linha Tecnologias Sociais. Belo Horizonte: UFMG, 2020. N/Publicado.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; OLIVEIRA, A. A.; LIMA, C. de A. *Educação do Campo: uma possibilidade para a reconstrução da oferta escolar nas áreas campestres atingidas pelo rompimento da Barragem do Fundão*. In: SILVA, F. A. et al. (Ed.). *Diálogos na formação docente com diferentes sujeitos e espaços e espaços educativos*. Curitiba: CRV, 2018. p. 297-310.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; HUNZICKER, A. C. de M.; FANTINEL, L. M. *O rompimento da Barragem B1 da Mina Córrego do Feijão e os desafios para a educação*. Revista *Ciência & Cultura*, da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). v. 72, no. 2. São Paulo. Abr./Jun. p. 17-21. 2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21800/2317-66602020000200007>>

BRANDÃO, C. R. *Casa de escola*. Campinas: Papirus, 1983.

MPMG – MINISTÉRIO PÚBLICO DE MINAS. *Relatório Institucional: “O Ministério Público de Minas Gerais na defesa dos Direitos Humanos face ao maior desastre socioambiental do Brasil”*. Mariana: 2. Promotoria de Justiça da Comarca de Mariana/MG, 2016. 53 p. Disponível em: <https://www.mpmg.mp.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A91CFAA57FFCA45015801F116194FD4>. Acesso em: 12 nov. 2019.

BRASIL. *Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010*. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Poder Executivo. Brasília: Diário Oficial da União, 5 nov. 2010. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7352-4-novembro-2010-609343-publicacaooriginal-130614-pe.html>. Acesso em: 2 maio 2020.

CASTRIOTA, L. B. et al. *Dossiê de tombamento Bento Rodrigues*. Belo Horizonte: ICOMOS, 2019, 330 p. Disponível em: <http://patrimoniocultural.blog.br/wp-content/uploads/2019/06/DOSSIE-BENTO-ICOMOS-2019.pdf>. Acesso em: 8 maio 2019.

DINIZ-MENEZES, L. de S. *Representações Sociais sobre a Educação do Campo construídas por Educandos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social, Belo Horizonte, 2013.

FERNANDES, B. M. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C. (Org.). *Educação do Campo e Pesquisa*. Questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. 154p.

FERNANDES, B. M. Sobre a tipologia de territórios. *GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo*, 2008a. Disponível em: http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/ruralidade/sobre-a-tipologia-de-territorios.pdf/at_download/file. Acesso em: 10 maio 2020.

FERNANDES, B. M. Entrando nos territórios do Território. In: PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. (Org.). *Campesinato e território em disputa*. 1. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008b.

GOOGLE MAPS. Imagem de satélite da Escola M. Dom Luciano Pedro de Almeida Mendes. *Google Maps*. 2013. Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/@-20.3657971,-43.4296386,3a,75y,311.3h,91.06t/data=!3m6!1e1!3m4!1s0YbUqz8-BB5b!d7qy-EgZA!2e0!7i13312!8i6656>. Acesso em: 2 maio 2020.

HAESBAERT, R. *Des-territorialização e identidade: a rede “gaúcha” no nordeste*. Niterói: EDUFF, 1997. 293 p.

HAESBAERT, R. Dilema de Conceitos: Espaço-Território e Contenção Territorial. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério (Org.). *Territórios e Territorialidades: teorias, processos e conflitos*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

HUNZICKER, A. C. de M.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Representações Sociais de professores sobre a prática pedagógica no contexto do rompimento da barragem de minério em Mariana - Brasil. Apresentação de trabalho na XIV Conferência Internacional sobre Representações Sociais (CIRS), Universidade de Belgrano, Bueno Aires, Argentina. 2018.

HUNZICKER, A. C. de M. *O rompimento da Barragem do Fundão: repercussões nos saberes e práticas das professoras da escola de Bento Rodrigues*. 2019. 170 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – PROMESTRE, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2019.

_____. *Educação no contexto minerário: Como pensam, sentem e agem os professores em relação à escola de Bento Rodrigues no contexto do rompimento da barragem de Fundão*. Doutorado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. (Tese em andamento).

HUNZICKER, A. C. de M.; RIBEIRO, L.; ANTUNES-ROCHA, M. I. *SER ATINGIDO, SER CAMPONÊS: o desafio identitário dos moradores de Bento Rodrigues/Mariana/Brasil*. Memórias del IV encuentro latinoamericano de extensión y desarrollo rural y del. III congreso Latino-Americano de Psicología Rural. Órgano informativo de extensión, v. 6, Fundación Universitaria Agraria de Colombia – UNIAGRARIA, 2019. p. 371-388. Disponível em: < <https://www.uniagraria.edu.co/wp-content/uploads/2020/10/Revista-Encuentro-Latinoamer.-Extensi%C3%B3n-compressed-1.pdf>>

HUNZICKER, A. C. de M.; ANTUNES-ROCHA, M. I. SANTOS, M. L. dos. *Ser atingido, impactado e pés-de-lama: representações sociais sobre os sujeitos atingidos pelo rompimento da barragem de Fundão*. Trabalho apresentado na XI Jornada Internacional sobre Representações Sociais (JIRS) e IX Conferência Brasileira sobre Representações Sociais, Porto Alegre/RS, 2019.

HUNZICKER, A. C. de M.; ANTUNES-ROCHA, M. I. *Desafios enfrentados pelos sujeitos de uma escola do campo atingida pelo rompimento da barragem de Fundão*. In: CARVALHO, C. A. da S.; ARAÚJO, A. F. de. (Orgs.) *Educação do Campo: Educar é um ato político: Educação do Campo e seus princípios*. 1. ed. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020.

IBAMA – INSTITUTO BRASILEIRO DO MEIO AMBIENTE E DOS RECURSOS NATURAIS RENOVÁVEIS. *Laudo Técnico Preliminar: impactos ambientais decorrentes do desastre envolvendo o rompimento da barragem de Fundão*, em Mariana, Minas Gerais. IBAMA, 2015. Disponível em: https://www.ibama.gov.br/phocadownload/barragemdefundao/laudos/laudo_tecnico_preliminar_Ibama.pdf. Acesso em: 11 maio 2020.

TTAC – Termo de Transação e de Ajustamento de Conduta. *Termo de Transação e de Ajustamento de Conduta*. Dispõe sobre acordo entre União, Governo do estado de Minas Gerais, Governo do estado Espírito Santo, Samarco Mineração S/A, Vale S/A e BHP Billiton Brasil Ltda. 2016. Disponível em: <http://www.ibama.gov.br/phocadownload/cif/ttac/cif-ttac-completo.pdf>. Acesso em: 19 maio 2020.

JUSTIÇA GLOBAL. Vale de Lama. Rompimento da barragem de rejeitos da Samarco (Vale/BHP). *Justiça Global*. 2015. Disponível em: <http://www.global.org.br/blog/vale-de-lama-rompimento-da-barragem-de-rejeitos-da-samarco-valebhp-provoca-destruicao-em-mariana/>. Acesso em: 19 maio 2019.

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M. C. *Por uma Educação Básica do Campo: Memória*. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 1999. n. 1. (Coleção por uma Educação Básica do Campo.)

LEITE, S. C. *Escola Rural: urbanização e políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. 115 p. v. 70.

MENEZES-NETO, A. J. *Educação do Campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OLIVEIRA-CARVALHO, C. M. *Desafios da Escola Estadual Padre José Epifânio Gonçalves no contexto do rompimento da barragem de Fundão: um estudo das Representações Sociais dos Professores por meio de análise de Atas de reuniões*. Programa de Mestrado Profissional – Educação e Docência, PROMESTRE, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. (Dissertação em andamento). 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. 316 p.

PLEIN, I. T. T. et al. Território e territorialidade na perspectiva de Robert David Sack In: SAQUET, M. A.; SOUZA, E. B. C. de. (Org.) *Leituras do conceito de território e de processos espaciais*. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 47-66.

PÓLEN. *Diagnóstico Preliminar dos Bens Culturais Identificados no Território Atingido em Mariana pelo Rompimento da Barragem de Fundão*. Lagoa Santa: Pólen – Consultoria, Patrimônio e Projetos Ltda, 2017. 88 p.

RAFFESTIN, C. *Por uma geografia do poder*. São Paulo: Ática, 1993.