REVISTA EDUCAÇÃO E CULTURA CONTEMPORÂNEA
VOLUME 20 (2023) PPGE/UNESA. RIO DE JANEIRO.

ttps://doi.org/10.5935/2238-1279.20230060

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM MOVIMENTO DOS ATINGIDOS PELO ROMPIMENTO DA BARRAGEM DE FUNDÃO SOBRE A ESCOLA

SOCIAL REPRESENTATIONS IN MOVEMENT OF THE PEOPLE AFFECTED BY THE FUNDÃO DAM RUPTURE ON THE SCHOOL

REPRÉSENTATIONS SOCIALES EN MOUVEMENT DES PERSONNES AFFECTÉES PAR LA RUPTURE DU BARRAGE DE FUNDÃO SUR L'ÉCOLE

Maria Isabel Antunes-Rocha
Universidade Federal de Minas Gerais.
isabelantunes@ufmg.br
https://orcid.org/0000-0002-4044-6723

Adriane Cristina de Melo Hunzicker
Universidade Federal de Minas Gerais.
adrianegeo@yahoo.com.br
https://orcid.org/0000-0002-6059-6788

RESUMO

O artigo apresenta os resultados da pesquisa cujo objetivo foi estudar as representações sociais de professoras, mães, egressas e lideranças comunitárias sobre três escolas soterradas pelo rompimento da Barragem de Fundão em Mariana, Minas Gerais. O trabalho referenciou-se na Teoria das Representações Sociais com recorte na abordagem das Representações Sociais em Movimento. A metodologia estruturou-se em duas fases: levantamento de informações sobre o rompimento e seus impactos nas escolas e realização de entrevistas narrativas. Os resultados indicaram que os entrevistados estavam vivenciando três movimentos em suas representações sociais sobre a escola: retornar à experiência antes do rompimento; manter o discurso do rompimento e em seus impactos; problematizar a escola articulando a experiência anterior, o presente e o futuro. Concluiu-se que o estudo possibilitou recuperar as vivências dos sujeitos em um contexto no qual as condições materiais de existência foram destruídas.

Palavras-chave: Representações Sociais em Movimento. Educação e Mineração. Rompimento da Barragem de Fundão. Atingidos pelo rompimento da Barragem de Fundão. Escolas atingidas pelo rompimento da Barragem de Fundão.

ABSTRACT

This article presents the results of a research work, the purpose of which was to study social representations of school teachers, mothers, graduates and community leaders about three schools buried by the collapse of Fundão Dam in the town of Mariana, state of Minas Gerais, Brazil. The work's reference is the theory of Social Representations, focusing on the approach of Social Representations in Motion. The methodology was structured in two stages: collecting information about the collapse of the dam and its impacts on schools and performing narrative interviews. The results showed that respondents were experiencing three motions in their social representations about the school: returning to their previous experience, prior to the collapse, sticking to the narrative about the collapse and its impacts, and problematizing the school, articulating their previous experience, the present and the future. The conclusion was that the study made it possible for the subjects to recover their experiences in a context under which the material conditions of existence were destroyed.

Key-words: *Social Representations in Motion. Education and Mining. Collapse of Fundão Dam. People affected by the collapse of Fundão Dam. Schools affected by the collapse of Fundão Dam.*

RESUMEN

L'article présente les résultats de la recherche dont l'objectif était d'étudier les représentations sociales des enseignantes, des mères, des étudiantes quittant le système éducatif et des dirigeantes communautaires de trois écoles ensevelies par la rupture du barrage de Fundão à Mariana, Minas Gerais. Le travail a été référencé dans la théorie des représentations sociales en mettant l'accent sur l'approche des représentations sociales en mouvement. La méthodologie a été structurée en deux phases : la collecte d'informations sur la rupture et ses impacts sur les écoles et la réalisation d'entretiens narratifs. Les résultats ont indiqué que les personnes interviewées vivaient trois mouvements dans leurs représentations sociales de l'école : retourner à l'expérience d'avant la rupture ; maintenir le discours dans la rupture et ses impacts ; problématiser l'école en articulant l'expérience antérieure, le présent et l'avenir. La conclusion a été que l'étude a permis de récupérer les expériences des sujets dans un contexte où les conditions matérielles d'existence ont été détruites.

Mots-clés : *Représentations sociales en mouvement, Éducation et exploitation minière, Rupture du barrage de Fundão, Affectés par la rupture du barrage de Fundão, Écoles touchées par la rupture du barrage de Fundão.*

Introdução

Este artigo apresenta os resultados obtidos na pesquisa "Impactos do Rompimento da Barragem do Fundão (RBF) na identidade das escolas do campo: um estudo na perspectiva das representações sociais"[1] desenvolvida entre 2018 e

[1] A Pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG com o registro nº CAAE: 71489716.7.0000.5149. As autoras agradecem o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de Minas Gerais – FAPEMIG – processo nº: CHE - APQ-01783-16 e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – pela bolsa de doutoramento concedida a uma das autoras.

2020 em escolas atingidas nos municípios de Mariana e Barra Longa, Minas Gerais. O objetivo central do estudo foi identificar, sistematizar e analisar as representações sociais elaboradas por professoras, egressas, mães, e lideranças comunitárias sobre as escolas que foram soterradas.

O RBF, ocorrido em 5 de novembro de 2015, provocou a liberação de aproximadamente 34 milhões de metros cúbicos de rejeitos de minério de ferro em uma área de 663,2 quilômetros, compreendendo 41 municípios. A lama, oriunda do rompimento, atingiu toda a extensão da bacia do Rio Doce, de Mariana, Estado de Minas Gerais até sua foz no mar, na localidade de Regência, município de Linhares no Estado do Espírito Santo. No percurso, os rejeitos atingiram pessoas, residências, equipamentos sociais, estradas, rios, comunidades, matas ciliares e contextos produtivos que são, em sua maioria, identificados como rurais, tanto na localização como no modo de vida. A lama soterrou três localidades[2] e inundou a sede de um município (Minas Gerais, 2016).

As ações de reparação, mitigação e compensação estão em andamento, mas após sete anos, as populações das comunidades soterradas ainda não foram reassentadas, as águas dos rios permanecem impróprias para uso, a fertilidade dos solos não foi recuperada, a participação da sociedade civil nos mecanismos decisórios por meio dos movimentos sociais organizados é limitada, para citar algumas das situações que evidenciam indefinições acerca dos modos de produzir e reproduzir a vida na região (Pinheiro *et al*., 2019).

Juntamente com a população, que foi obrigada a sair de forma abrupta de suas residências, deixando embaixo da lama os registros materiais e imateriais de sua existência, os sujeitos da escola também se viram, em poucos minutos, sem as referências que compunham a escola. Sobreviveram as pessoas e suas memórias do tempo vivido naquelas localidades.

O RBF impactou 616 escolas, somente no Estado de Minas Gerais. Deste total temos três instituições que foram soterradas, duas com danificações graves na estrutura física e 611 sem impactos de danos físicos, mas todas vivenciam

[2] Os termos localidade e comunidade compreendem a denominação de distritos e subdistritos utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE).

repercussões provocadas pela situação pós-rompimento. A pesquisa com professoras, mães, alunas e moradores buscou compreender como esses sujeitos estão vivenciando a escola em um contexto marcado pela ruptura total com o território no qual até então existia.

Os sujeitos vinculados às três instituições soterradas perderam a base material que garantia o funcionamento escolar. Sendo assim, foi necessário recompor suas formas de funcionamento em outro espaço. Esse processo encontra desafios, pois não se trata somente de recompor um prédio, mobiliário, materiais didáticos, arquivos documentais e equipamentos perdidos, mas de reconstruir identidades historicamente construídas, que dizem respeito à instituição em si, mas também ao contexto no qual está inserida. O estudo das representações sociais assume, nesse contexto, a função de instrumento teórico, conceitual e de contribuição com o resgate e atualização de conhecimentos que podem auxiliar para a reconstrução dos modos de produzir e reproduzir a vida das pessoas e da instituição escolar que, até o momento, continuam vivenciando o trauma de uma perda que se constitui como ausência prolongada de direitos.

Organizamos o texto, a partir da Introdução, em um tópico sobre a abordagem teórica e outro sobre a metodologia. Em seguida, apresentamos o contexto da pesquisa, com informações sobre cada escola e a análise das entrevistas. Finalizamos com um tópico de síntese dos dados sobre as Representações Sociais em Movimento (RSM) das (os) entrevistadas (os), considerações finais e referências utilizadas.

Sobre as Representações Sociais em Movimento

A abordagem das Representações Sociais em Movimento (RSM) está em processo de elaboração pelo Grupo de Estudos em Representações Sociais – GERES –, em funcionamento na Linha de Pesquisa Psicologia, Psicanálise e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social sediado na Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais. O GERES organiza-se com profissionais de diferentes áreas do conhecimento cujo interesse é a produção de saberes sobre as representações sociais que estão sendo construídas

por sujeitos que estão vivenciando situações que demandam alterações em suas formas de pensar, sentir e agir (Ribeiro; Antunes-Rocha, 2018).

Os trabalhos desenvolvidos vêm sendo reconhecidos no território acadêmico. Prado (2018, p. 9) aponta que se trata "de uma contribuição teórica de grande valor para a teoria das representações sociais.". Campos (2021, p. 24) sinaliza que o grupo, em seus estudos, "enfatiza a dialética da objetivação e da ancoragem em busca de novos modos de compreender o real [...]". Em contato com os trabalhos produzidos pelo GERES, Jodelet (2021, p. 57) afirma que os estudos estavam se constituindo "em nova corrente de reflexão[...]"

A delimitação teórica e metodológica do conceito RSM ancora-se em três aspectos vinculados à teoria moscoviciana: a presença do não-familiar, a díade ancoragem e objetivação e o conceito denominado "pressão à inferência".

O primeiro aspecto diz respeito à proposição elaborada por Serge Moscovici (2012) sobre porque criamos uma representação social. Para o autor, as representações sociais são criadas para "tornar familiar, de situar e tornar presente aquilo que, em nosso universo interior, se encontra distanciado, aquilo que, de certa forma, está ausente" (2012, p. 58). Sobre o não-familiar, Moscovici (2010, p. 61) afirma que são "coisas que não são classificadas e que não possuem nome, são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras." Os estudos são desenvolvidos com sujeitos que estão vivenciando situações que desafiam suas formas de pensar, sentir e agir, como por exemplo, professoras(es) que atuam em escolas atingidas pelo rompimento de barragem de minérios.

Moscovici (2012) nos informa os dois processos que dão origem às representações: a objetivação e a ancoragem. A objetivação "permite tornar real um esquema conceitual e substituir uma imagem por sua contrapartida material [...]" (Moscovici, 2012, p. 100). A ancoragem constitui-se como uma rede de significações em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais. A análise desses processos deixa compreender como o funcionamento do sistema cognitivo interfere no social e como o social interfere na elaboração cognitiva. Na movimentação das representações sociais, identificamos o trabalho dos sujeitos para dar materialidade conceitual aos seus pensamentos, emoções e ações e, ao mesmo tempo, procurar

formas de incluir o não-familiar em suas redes de significação. A dinâmica entre os dois processos é atravessada por inúmeras questões que informam sobre os limites e possibilidades dos sujeitos para lidar com o não-familiar.

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

O caminho para compreender os limites e as possibilidades para o movimento das representações sociais entre a objetivação e a ancoragem encontra-se no conceito de "pressão à inferência", conforme Moscovici (2012, p. 228). Segundo o autor, os sujeitos enfrentam situações em que são demandados a emitir opinião ou tomar uma atitude. As reações são variadas de acordo com o contexto individual, familiar e social de cada pessoa, mas no geral, as pressões dizem respeito à manutenção das condições de vida. Na maioria das vezes, o entendimento é de que diante do não-familiar não há escolhas entre vivenciar ou não a relação com o objeto. Um docente que trabalha em uma escola atingida pelo rompimento de uma barragem não tem como escapar da experiência com o estranho. Ele é pressionado a compreender e agir sobre o fenômeno em sua vida pessoal e profissional.

Os conhecimentos produzidos indicam que não há como passar ileso pela experiência com um objeto que desafia o entendimento, questiona as práticas e mobiliza as emoções. Até o momento, as pesquisas do GERES identificaram cinco movimentos representacionais, em que os sujeitos investigados: 1) reconhecem o não-familiar e buscam elaborar processos psicossociais que lhes permitem retornar às suas representações anteriores; 2) mantêm suas formas de pensar, sentir e agir nos impactos causados pelo não-familiar; 3) reconhecem o impacto do não-familiar, desistem do retorno às representações anteriores e constroem novas possibilidades

cognitivas, afetivas e atitudinais; 4) não reconhecem a existência do não-familiar como provocador de mudanças e tentam adaptar suas estruturas de entendimento para atuar no contexto em mudança; 5) estão procurando formas de compreender o não-familiar e reconstruir novas formas a partir do diálogo com a experiência anterior.

A partir das pesquisas já desenvolvidas é possível afirmarmos que a presença dos cinco movimentos não é uma constante para todos os grupos. Em alguns trabalhos (Benfica, 2017; Carvalho, 2018; Hunzicker, 2019; Carvalho, 2022) identificamos um, dois, três, quatro ou os cinco movimentos. Esses resultados nos dizem do momento vivenciado pelos sujeitos, das formas como estão lidando com o objeto não-familiar.

Cada movimento envolve formas distintas de pensar, sentir e agir e, consequentemente, produz resultados diferenciados. Nas pesquisas já desenvolvidas observamos que os movimentos realizados pelos sujeitos têm relação com pelo menos três fatores. O primeiro corresponde à magnitude do evento não-familiar. O tamanho, quantidade, volume, abrangência, proximidade, dentre outros aspectos que configuram o fator de ruptura e a condição do sujeito e/ou do grupo para lidar com a situação. O segundo refere-se à experiência prévia dos sujeitos. A vinculação a grupos sociais com características econômicas, políticas, sociais e culturais, incluindo também a inserção profissional, informa sobre os instrumentos materiais, simbólicos e relacionais que cada um ou o grupo dispõe para vivenciar as demandas por mudança. Nesse fator, localizam-se os aportes afetivos necessários para lidar com situações novas. O terceiro está relacionado às informações sobre o não-familiar que podem ser acessadas e apropriadas (Antunes-Rocha, 2018). Esse esquema de referência nos tem possibilitado analisar as formas de pensar, sentir e agir expressas pelos (as) entrevistados (as) ao longo de suas narrativas a partir da vinculação com o contexto que vivenciam.

Metodologia

No conjunto da literatura acadêmica, jurídica e midiática, produzida a partir do rompimento, identificamos a emergência de termos como atingido, afetado, vítima

e impactado para denominar os sujeitos, bem como diversas formas de nomear o novo fenômeno, o rompimento, tais como desastre, desastre tecnológico, evento, tragédia, crime, acidente, para citar alguns. Esses termos apresentam um conjunto de significados que organizam um campo representacional sobre o lugar econômico, político, social e cultural, relacionados, sobretudo, aos modos de produção e reprodução da vida nas práticas minerárias. Nessa perspectiva, usamos neste artigo, o termo Rompimento da Barragem de Fundão (RBF) conforme sugerido por Pinheiro *et al.* (2019). E, para nos referir aos sujeitos, utilizamos a denominação de Atingidos (as) como disposto no Termo de Ajustamento de Conduta (TTAC, MPF, 2018).

Para este artigo focalizamos o olhar em três escolas: as escolas municipais de Bento Rodrigues, subdistrito de mesmo nome, e Paracatu de Baixo, subdistrito de mesmo nome, situadas no município de Mariana. A Escola Municipal de Gustavo Capanema funcionava no distrito Gesteira, município de Barra Longa. As três instituições foram soterradas pela lama provocada pelo RBF.

As entrevistas narrativas (Jovchelovitch; Bauer, 2013) foram realizadas com três professoras, três mães, duas alunas e três moradores (as) que ocupavam cargos de lideranças em entidades representativas nas áreas atingidas, totalizando a participação de 11 sujeitos. As entrevistas ocorreram entre 2018 e 2019. Para preservar o anonimato os participantes foram designados com nomes fictícios e não foram identificados por Escola, porque a intencionalidade da pesquisa não foi conhecer as representações sociais por escola, mas compreender como os entrevistados estavam reagindo ao RBF como uma ação que impactou a oferta escolar nas três instituições.

Liliane, Lívia e Fernanda são professoras; Carolina e Alessandra são egressas das escolas; Laura, Cláudia e Bruna são mães; Alberto, Juliana e Vânia são lideranças comunitárias.

Liliane atuava como docente desde 1999 em uma das escolas soterradas. Lívia e Fernanda eram moradoras nas comunidades e atuavam como professores há 24 e 32 anos, respectivamente. Carolina e Alessandra são egressas das escolas atingidas. Laura é mãe de oito filhos que estudaram na escola. Cláudia é mãe de cinco

filhos, todos estudaram na escola. Bruna mãe de três filhos. Ela morou na localidade desde seu nascimento, estudou na escola na sua infância. Alberto, chegou na região, em busca de trabalho, em 1983 e participava da direção da Associação de Moradores. Juliana criou vínculos com a comunidade em função do casamento e iniciou como liderança comunitária a partir do rompimento. Vânia residia em umas das localidades desde o nascimento e participava de associação de agricultores familiares.

As entrevistas foram analisadas a partir da identificação nas narrativas de palavras, expressões e frases que abordam a escola antes do RBF, no tempo da entrevista e quanto às perspectivas de futuro. Sendo assim, procuramos captar os movimentos de acordo com as seguintes questões: como a escola era representada antes do rompimento? Como estas representações estão se configurando após o rompimento? Como estão presentes nas narrativas aspectos das representações que sinalizam para o futuro da escola, dos alunos e dos seus contextos? Em seguida, precedemos à análise dos movimentos representacionais apresentados na introdução.

Foram também realizados trabalhos de campo com visitas às escolas soterradas e em seus locais atuais de funcionamento, busca de dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) referentes ao ano de 2015 e 2018 e estudo da produção acadêmica e jornalística sobre o RBF. Estes estudos orientam o tópico sobre as escolas, a seguir.

Sobre as Escolas

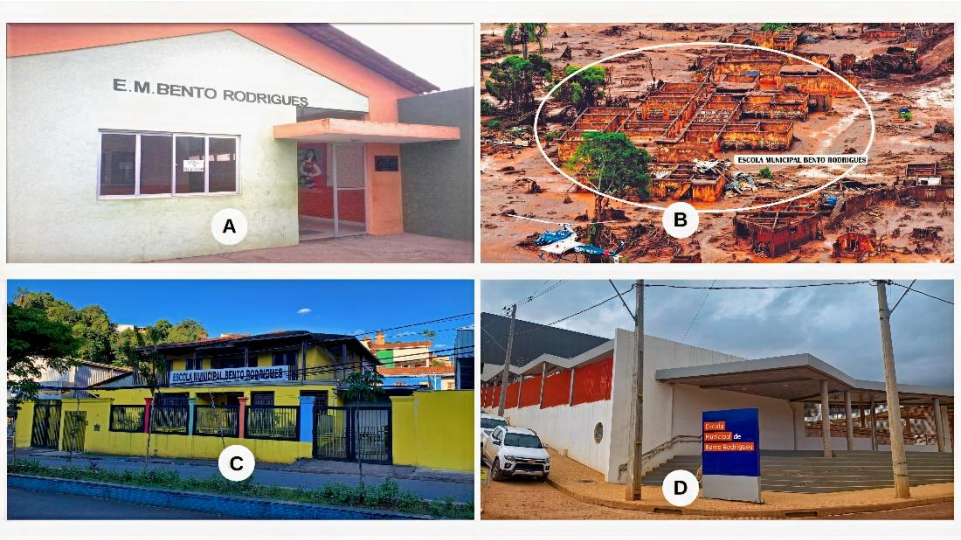
As três escolas pesquisadas situavam-se no caminho percorrido pela lama. Até o momento do rompimento elas eram consideradas como rurais, pela localização, pelos sujeitos que a frequentavam e pelas formas de organização social e pedagógica. Bento Rodrigues, Paracatu de Baixo e Gesteira possuem características vinculadas ao modo de produção da agricultura familiar: trabalho familiar, produção de alimentos básicos, como cereais e horticultura, criação de pequenos animais e presença da pluriatividade como estratégia de manutenção das condições de vida (Minas Gerais, 2016). Nesse contexto, no Brasil, a escola foi

historicamente marcada pela precariedade física, administrativa e pedagógica (Freitas-Justino, 2021).

A Escola Municipal Bento Rodrigues (EMBR) funcionava no subdistrito Bento Rodrigues em Mariana, desde a década de 1950. Localizada a aproximadamente 6 km da barragem de Fundão (Hunzicker, 2022a). A comunidade, que foi a primeira a ser atingida, surgiu no final do século XVII (Ramos; Freitas, 2022). O rompimento ocorreu quando a EMBR estava em horário de aula. Dessa forma, estudantes, professores (as) e funcionárias, juntamente com toda a população se viram na urgência de buscar abrigo em áreas mais altas. Dois estudantes perderam a vida.

Na Figura 1, vemos a escola antes do rompimento (foto A); a situação após a invasão da lama (foto B); o prédio onde a instituição funcionava no tempo da pesquisa (foto C); e a edificação escolar no reassentamento (foto D).

Figura 1- EMBR antes e depois do RBF



Fontes: Foto A: Hunzicker (2022a). Foto B: Cruz (2015). Foto C: Hunzicker (2022a). Foto D: Hunzicker (2022b).

A Escola Municipal Paracatu de Baixo (EMPB) foi a segunda unidade escolar soterrada pela lama, localizava-se no subdistrito Paracatu de Baixo, em Mariana, a aproximadamente 27 km da barragem de Fundão (em linha reta). A ocupação da região é datada no século XVII (FURLANI, 2016). Segundo Freitas e Oliveira (2018), a escola foi fundada em 1977.

Na Figura 2, vemos a escola antes do rompimento (foto A); a situação após a invasão da lama (foto B); o prédio onde a instituição funcionava no tempo da pesquisa (foto C); e a edificação escolar em construção no reassentamento (foto D).

Figura 2- EMPB antes e depois do RBF



Fonte: Foto A: Furlani (2016). Foto B: Freitas (2015). Foto C: dados da pesquisa (2020). Foto D: Fundação Renova (2023).

A Escola Municipal Gustavo Capanema (EMGC) funcionava em Gesteira, Distrito de Barra Longa, a aproximadamente 35 km (em linha reta) da barragem de Fundão. O povoado emergiu a partir do final do século XVIII. Não foram encontradas informações sobre quando a EMGC foi criada, porém, podemos fazer uma estimativa de que foi antes de 1986, ano que a professora Fernanda iniciou sua prática docente na escola.

Na Figura 3, é possível identificarmos: a escola antes do rompimento (foto A); a situação após a invasão da lama (foto B); o prédio onde a instituição funcionava no tempo da pesquisa (foto C).

Figura 3 - EMGC antes e após o rompimento



Fonte: Foto A: cedida por moradora, dados da pesquisa. Foto B: dados da pesquisa. Foto C: *Site* Portal Minas (2016)

Atualmente, a EMGC encontra-se fechada por falta de um número necessário de estudantes para garantir o seu funcionamento. Antes do RBF, Gesteira estava vivenciando um processo migratório em função da transição de modelo produtivo, da agricultura familiar para a pecuária. A lama cobriu terras produtivas, o que agravou a situação da oferta de trabalho e a permanência no distrito, o que trouxe novos desafios para o funcionamento da EMGC.

As três escolas soterradas encontravam-se em situação de alto risco por se localizarem a jusante da barragem de Fundão e de duas outras barragens – Germano e Santarém – existentes no complexo minerário da Samarco. No caso da EMBR, situava-se na Zona de Autossalvamento (ZAS), as outras duas instituições eram localizadas na rota do curso da lama. Ao discutir a segurança de escolas em locais de potencial risco, Antunes-Rocha, Hunzicker e Fantinel (2020) questionam "como a empresa e gestores públicos aprovaram e mantiveram construções e pessoas em locais considerados de alto potencial de risco associado em caso de rompimento?" (p. 18).

No tópico a seguir, apresentamos as narrativas dos(as) entrevistados(as) sobre as escolas no contexto do RBF.

O que dizem as Professoras, Egressas, Mães e Lideranças Comunitárias?

Organizamos as narrativas partindo da constatação de que os entrevistados utilizaram a marca temporal para falar da escola. Em cada entrevista encontramos referência à escola antes, durante e após o rompimento. A partir do que foi dito identificamos como cada um se posicionava com relação à escola no contexto do RBF. Nas entrevistas, foi possível percebermos que as fronteiras da escola com

relação à comunidade eram, antes do rompimento, abertas. A instituição aparece como um local bonito, agradável e que proporcionava integração física, pedagógica e de parceria com a comunidade.

> a escola reunia a comunidade toda, o que eles faziam mandavam papel para avisar, para você comparecer, pedindo ajuda em tudo que eles faziam, uma quadrilha, qualquer coisa. Eu tenho certeza de que esse ano [...] a quadrilha não vai ser a mesma que era lá [...]. [...] o papel da escola que a gente tinha antes a gente não está tendo mais, então realmente a escola era muito importante, ela fazia um papel muito bom na comunidade que a gente tinha e hoje a gente não está tendo mais. (Carolina)

O movimento para valorizar a escola pode ser indicativo da necessidade de garantir estabilidade para as formas de pensar, sentir e agir após a experiência de um desastre que destruiu os modos de vida das populações. As três comunidades e, consequentemente, as escolas estavam em processo de reconstrução em outros espaços. Com a perda de referência a comunidade escolar encontra ancoragem em uma rede de significações que ressalta aspectos considerados como positivos na edificação e na prática escolar. “A escola era nota 10, era muito bom, escola enorme, muito grande a escola aí tinha um pátio, tinha um gramado para brincar, gramado verdinho, bem grande (...)”. (Bruna)

Essa forma de organizar suas representações pode ser relacionada ao processo de reconstrução do prédio escolar em Gesteira, em menos de um ano após o RBF, com uma estrutura maior que a anterior. A região já estava em adiantado processo de transição do modelo econômico que provocava migração acentuada dos moradores. A escola contava com 19 alunos, em sua maioria, moradores de outra localidade. “Quando eu cheguei eram 150 alunos na escola! [...] cada dia vai perdendo mais. Esse ano de 2018, [a localidade] não teve nem um menino de 1º ano, não teve nenhuma matrícula.” (Fernanda). Na atualidade a escola está fechada.

No período de pós-rompimento, os sujeitos relatam que surgiram elementos que criaram fronteiras mais rígidas entre escola e comunidade. A primeira fronteira foi a decisão dos gestores públicos em sediar as duas instituições – EMBR e EMPB – em um prédio onde já funcionava uma escola municipal, no bairro Rosário, na sede urbana de Mariana. Esse período é narrado pelos entrevistados como difícil. A

situação das famílias ainda era indefinida, pois moravam em hotéis da cidade, e as três escolas não conseguiram se organizar para que os procedimentos cotidianos pudessem funcionar.

> A Secretaria de Educação [de Mariana] decidiu que eles iam colocar [as escolas] junto da escola do Rosário, porque é uma escola grande e tinha espaço para a gente, aí a gente ficou durante um ano e onze meses, [...], então a gente ficou lá naquela situação todo mundo junto tudo muito ruim, é como você tivesse na casa de um parente e você não pudesse abrir a geladeira (Liliane).

A experiência dos (as) professores (as), alunos (as) e funcionários na convivência com outra escola, no mesmo prédio, foi difícil também no que diz respeito à convivência com os sujeitos que ocupavam o espaço. Os apelidos depreciativos passaram a ser utilizados no cotidiano. "Horrível, o pessoal ficava chamando a gente de 'pés de lama', ficava xingando a gente já nos primeiros dias, crianças, adultos, os funcionários da escola tudo xingava [...]." (Laura)

As repercussões de discriminação avançaram para além do apelido e se efetivaram nas atitudes, como o distanciamento com relação às outras crianças e ações que visavam informar que aquele não era o lugar do grupo.

> [...] os meninos sofreram muito preconceito. Eles não conseguiam interagir com as crianças do Rosário de jeito nenhum, às vezes a gente até tentava fazer alguma coisa, alguma recreação para ver se juntava, mas não dava certo, quando tinha os meninos discriminavam mesmo, [...] jogava os meninos para trás na fila, os meninos sofriam essas coisas (Liliane).

Nas narrativas, fica evidente que a discriminação acontecia em função da origem rural e por a população do município de Mariana, de maneira geral, ter se dividido com relação à posição sobre o rompimento. Um grupo defendia a empresa responsável pela barragem e outro a criminalizava. A dualidade colocou o grupo atingido, que naquele momento estava fragilizado, em situação de sofrimento, inclusive com relatos de adoecimento físico e mental.

> A gente escuta isso, que a gente veio para cá fazer churrasco, pessoal folgado, faz churrasco com dinheiro da Samarco e isso acabou com a mentalidade de muita gente, [...] e o povo de Mariana, muita gente

> ainda falava assim, essa gente esquisita andando aqui, essa gente feia, eu cansei de ouvir isso, essa gente feia, esse povo tinha que estar lá para roça, nossa cidade não é lugar deles não, esqueceram que esse povo aqui também é Mariana, que é filho da cidade e que era eles que mandava as coisas para feiras para eles ficarem com a mesa farta, colorida [...]. (Juliana).

Foram quase dois anos para que as duas instituições - EMBR e EMPB - pudessem ser alojadas em estruturas adaptadas. Após mudanças de endereços, as escolas foram fixadas em locais temporários enquanto aguardam a instalação nas escolas definitivas. A partir do funcionamento nos locais adaptados, as escolas iniciaram o processo de reorganização de suas rotinas. Nesse tempo, o distanciamento do prédio escolar com relação aos locais de moradia das famílias demandou o uso de transporte escolar. A presença dos pais deixou de ser cotidiana provocando mudanças, pois até então as escolas pautavam suas práticas por meio de um relacionamento próximo com os pais e moradores.

> Agora ficou mais difícil, a gente não encontra mais, as famílias e até a presença na escola eu acho que diminuiu muito, muito. Em reunião, vai os que vão sempre, assim os que estão mais ligados nas crianças [...] a gente conseguia buscar, mandar chamar [no antigo povoado] 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. (Liliane).

O espaço físico é ressaltado a partir da imagem de um lugar fechado, que provoca intranquilidade, que não permite maior mobilidade, principalmente no que diz respeito aos estudantes. "[...] a diferença é imensa. [...]Não tem o espaço que eles gostam muito. Não tem mais aquela tranquilidade. [...] eles ficam mais fechados. [...] podia brincar [...]. (Cláudia).

Cláudia expressa a dificuldade de acompanhar o dia a dia da escola e participar das reuniões, práticas que eram facilitadas quando viviam na comunidade.

> [...] acho que é um lugar muito afastado...e de difícil acesso pra gente ir. [...] Eu não tenho como ir às reuniões da escola porque eu trabalho de manhã, retorno às cinco horas. Quando eu venho embora já não tem mais nada lá na escola. [...]. Então, não tem como participar. (Cláudia)

Mas, de forma contraditória, a escola vem se constituindo também como um espaço que possibilita o encontro entre as crianças e adolescentes, visto que, após o RBF passaram a residir em casas localizadas em pontos diferentes na área urbana. Vânia nos fala de uma condição em que é possível se reencontrar, manter laços e vivenciar de forma coletiva o trauma.

> A escola acaba sendo uma válvula de escape para os meninos, por que quando teve o rompimento você perde, como em qualquer catástrofe você perde a linha, assim que você está acostumado a sua rotina você perde o contato com os colegas, eles ficaram dispersos tristes e a partir do momento que a escola volta você passa a ter uma normalidade, você passa a ter uma segurança de novo, você passa a ver os coleguinhas e você vai tomando ali a sua vida como era antes aí você passa a se recuperar dos traumas que o acidente causou nas crianças, passa a se ressocializar umas com as outras ali e vai esquecendo o trauma todo que foi esse acidente lá. (Vânia).

Entre os desafios de adaptação a nova rotina, a professora Liliane relata as dificuldades para tratar do tema na sala de aula.

> [...] eles [os alunos] lembravam da colega que faleceu, que na época eles estudavam com ela né, [...] então eles ficavam me perguntando, eu tinha que falar sobre aquilo, inclusive, eu precisei de psicólogo, porque eu não sabia como eu ia voltar para sala, eu ficava pensando, gente o que que eu vou falar dela, nossa, no início foi muito difícil o restinho de ano, era formatura, era formatura dela inclusive já tinha mandado fazer a roupa, mandado fazer tudo. Nossa foi muito, muito triste [...] morreu o outro aluno também, [ele] já foi meu aluno [...]. (Liliane).

A professora Lívia encontrou um caminho:

> Olha, eu procuro trabalhar com os meus alunos a questão da educação patrimonial. A intenção não é nem resgatar porque eu acho que ainda não foi perdido, mas é não deixar perder mesmo as raízes dessas crianças. [...] Como a gente morava lá, a gente viveu tudo que era de lá, a Folia de Reis, as festas, as brincadeiras no campo, as brincadeiras de quadra, né... E essas crianças mais novas elas não estão vivenciando isso, então eu acho que o papel da escola é nesse sentido mesmo, de propiciar que essas crianças não percam esse vínculo com a comunidade, que elas saibam através o que as outras crianças vivenciaram lá, para quando eles voltarem pelo menos elas se reconheçam um pouquinho naquele espaço. Mesmo porque as casas não são, os bairros não são, mas a escola é um pedacinho da nossa comunidade (Lívia).

Alessandra traz para a cena a necessidade de a escola abordar o tema do rompimento, dos seus impactos, dos riscos e dos fatos que ocorrem no contexto da luta por direitos empreendida pelos Atingidos.

> Uma escola que tratasse todos os assuntos sabe, porque tem muita gente, que as crianças merecem saber o quê que aconteceu, está a par de tudo que está acontecendo, do risco que a lama pode trazer, dos danos o que foi perdido tudo, escute sempre a esse assunto, não deixar como está, sempre pondo as crianças a par do que está acontecendo na comunidade que elas vivem. (Alessandra).

O projeto de reconstrução dos povoados nos reassentamentos e das duas escolas, e mesmo o destino a ser dado para a escola da comunidade de Gesteira, vem se constituindo como um tempo de lutas judiciais em que os Atingidos se viram na condição de se mobilizarem de forma coletiva para defender e garantir os seus direitos (A Sirene, 2018, p. 4-5). Cada decisão demandava um expressivo número de reuniões, produção de documentos, processos jurídicos, para citar alguns dos infindáveis embates. A professora e moradora do povoado atingido conta sua trajetória de luta pela garantia de direitos.

> desde o começo eu participo de todas as reuniões, assembleias, sabe, eu tento ficar por dentro de tudo, todo processo [...] quando eu tinha uma reunião que tinha uma assembleia eu tinha que chegar no outro dia e conversar com eles [os estudantes], eles queriam saber tudo. [...] eu já estou começando a participar da questão de indenização, sou parte da equipe de patrimônio, então é assim e a gente tá tentando levar o G20 [grupo que está na base da Comissão dos Atingidos] e é muito interessante que há pessoas que estão lá com a gente também e começam a entender o processo sabe, começam a participar, começam a reivindicar [...] (Lívia).

No tempo das entrevistas, as construções estavam em situação inicial, as decisões não eram definitivas, os conflitos se avolumavam, e as escolas tentavam se adaptar as novas rotinas. Laura, mãe de estudantes, relata como se sente com esta situação.

> [...] primeiramente eu acho que já tá demorando fazendo essas casas, já vai para 3 anos, já né? Para derrubar a nossa lá foi cinco minutos. Eu espero que isso seja rápido porque eu não aguento mais morar na vila [atual bairro que reside] não aguento mais essa escola aqui também [a escola na casa alugada], porque é muito pequena, a nossa sala são oito pessoas é muito pequeno. E eu quero a minha vida de volta, sossego, tranquilidade, poder falar que eu estou morando na minha casa e não na casa dos outros (Laura).

Ao projetar a reconstrução da escola no reassentamento, Alberto diz que o prédio escolar deveria ser igual ao que existia.

> A escola era uma coisa fantástica, tanto é que no projeto novo falei que é muito fácil acompanhar, precisa ser do jeito que era lá, ninguém vai questionar nada, todos vão aceitar e assinar embaixo porque era muito boa, era uma escola muito moderna, tudo separado, a cantina [...] aquele salão enorme cheio de bancos, mesas. Queremos as mesmas praças, o jeito de igreja, igreja Assembleia de Deus, todas as igrejas evangélicas, tudo da mesma característica, tudo do mesmo jeito (Alberto)

No reassentamento, Cláudia entende que a escola manterá suas características anteriores. "[...]Que seja como a outra, que era tranquila, que tinha espaço pra eles brincarem, para estudar, [...] do jeito que era antes, era tudo muito organizado, muito bonitinho." (Cláudia). No momento das entrevistas, os projetos já estavam prontos e não constava na proposta arquitetônica a preocupação em garantir semelhanças com o prédio que existia antes do RBF, conforme as expectativas de Cláudia e Alberto.

Para Vânia, existem possibilidades para a escola se houver inclusões de outros níveis e modalidades de ensino – "A gente queria mesmo que tivesse mais alunos [...]" ou então que ampliasse a oferta dos níveis de ensino "uns cursos para que nossos jovens." (Vânia). Lívia indica que será necessário adaptar à nova situação, reaprender a viver e certamente a fazer funcionar a nova escola.

> Eu acho que a gente vai ter que reaprender, né, como a gente aprendeu a viver aqui, porque agora também a gente já está adaptado. Isso é fato, nós já estamos adaptados aqui, a gente já começa a ter uma vida normal, para dizer assim, aqui dentro seguindo o que tem aqui, então quando a gente voltar eu acho que a gente vai ter que reaprender a viver naquele novo território. [...] vai ter casas, igreja, mas não vai assim... é outro local, que a gente vai ter que aprender [...]. Mas eu acho que não vai ser tão difícil [...]. (Lívia).

O que nos chama atenção nas narrativas é a indefinição sobre o que está por vir. Como a transferência para as novas edificações ainda não foi efetivada permanece o desafio de vivenciar a mudança que vai envolver a escola e a comunidade como um todo.

Representações Sociais em Movimento: limites e possibilidades para pensar, sentir e agir sobre a escola

O RBF desestruturou formas historicamente construídas de produção e reprodução da vida ao longo da Bacia do Rio Doce, curso d'água considerado como de grande importância para a estabilidade socioambiental na região (Coelho, 2011). Os Atingidos perderam suas casas, terras, animais, escolas, igrejas, praças, documentos, para citar algumas das referências necessárias para garantir a vida. Sendo assim, pode-se dizer que o RBF foi e continua a ser um evento não-familiar que colocou os sujeitos diante de uma situação de tensionamentos. Daí por diante, só podem recorrer as suas memórias e/ou a fragmentos materiais, como é o caso das ruínas dos Povoados de Bento Rodrigues, Paracatu de Baixo e Gesteira.

Ao focalizarmos as escolas nesse cenário de destruição, após sete anos de ocorrência do rompimento, encontramos sujeitos vivenciando desafios para compreender o próprio rompimento, suas causas e impactos, para organizar e projetar outras possibilidades da organização da escola e suas próprias práticas. Professores, pais, alunos e moradores dos povoados estão empenhados na luta pela garantia dos seus direitos ao mesmo tempo que precisam garantir a sobrevivência em meio a problemas emocionais, físicos e de adaptação à realidade pós-rompimento.

Nas entrevistas, vimos que os sujeitos mais próximos da escola (professores, alunos, pais e moradores) estão vivenciando desafios para reconstruir material e simbolicamente a escola que foi destruída e, ao mesmo tempo, planejar uma escola para o futuro. Isto porque fazer projeções para a escola envolve também projetar a própria vida, seja individual, familiar e da comunidade como um todo.

Sendo assim, identificamos três movimentos. Um movimento marcado por narrativas que se vinculam à experiência com a escola antes do rompimento. O segundo movimento caracteriza-se pela centralidade do discurso em torno da escola no pós-rompimento. No terceiro, localizamos os sujeitos que apresentam, em suas narrativas, elementos vinculados à experiência prévia, à situação atual e às possibilidades de futuro em uma dinâmica que contempla as três situações.

O primeiro deles diz respeito à centralidade, nas narrativas, de referências sobre a escola antes do RBF. Todos os entrevistados remetem ao envolvimento da comunidade, às lutas para garantir a escola, às festas e à importância da instituição como referência para a população, mas Bruna, Carolina, Laura e Alberto mantêm, no discurso, elementos vinculados ao modo de funcionamento anterior da escola. Aqui, é possível analisarmos os impactos que a permanência nesse movimento, que em um primeiro momento é necessário para recompor a experiência prévia que foi destruída pela lama, pode ocasionar para a reconstrução da escola e de suas formas de vida.

Nos dados obtidos sobre a oferta escolar e nas narrativas identificamos que estava presente uma precariedade em termos da estrutura e de recursos pedagógicos, limitação na disponibilidade de níveis e modalidades de ensino, uso recorrente de transporte escolar para garantir a escolaridade dos jovens na área urbana e pouca presença, na prática pedagógica, de conteúdos relativos à mineração e seus impactos (Oliveira, 2021; Antunes-Rocha *et al*., 2021). Sendo assim, a presença de representações sociais marcadas pela referência na experiência prévia pode conduzir a um processo de reconstrução da escola em um modelo próximo ao que era ofertado antes do RBF. Uma das evidências desta reflexão relaciona-se à reconstrução da Escola de Gesteira. O prédio, que não está em funcionamento, foi planejado para atender os mesmos níveis de ensino que a escola anterior.

Está presente também um segundo movimento que diz respeito a manter no presente suas referências sobre a escola. Dessa forma, organizam o pensar, sentir e agir concentrados no rompimento em si e nos impactos causados nos modos de vida até então existentes. Por aqui, identificamos Liliane, Juliana, Cláudia e Vânia. Em suas narrativas as possibilidades de futuro são pouco citadas. Quando recorremos a uma comparação, observamos que o grupo retorna à experiência anterior da escola. Na escuta dessas narrativas, ouvimos e vimos sujeitos que, ao perderem a quase totalidade de suas referências de vida, encontravam-se no tempo das entrevistas ainda com dificuldade de elaborar um projeto de escola, visto que ainda estavam organizando suas memórias para garantir o mínimo de resgate de suas experiências prévias no processo de reconstrução de suas vidas.

Nesse movimento, os sujeitos encontram dificuldades para sair das tramas do desastre, o que se torna compreensível quando os estudos apontam que a população ainda não pode fazer uso das águas dos rios e dos solos em função dos altos níveis de contaminação (Reis, 2019; Silva *et al*., 2019). Sobre as dificuldades dos professores em se movimentarem para além do passado e do presente

E um último movimento, que pode ser vinculado à Lívia e Alessandra, corresponde à escola como um local que pode contribuir na formação das crianças e jovens para que eles possam entender o desastre com seus impactos e projetar um futuro diferente. Nesse grupo, vemos a busca de compreender o acontecimento, de resgatar a escola anterior, de constatar os danos provocados e das tentativas para encontrar alternativas para reconstruir os modos de vida.

A partir das entrevistas, é possível constatarmos que professores, estudantes, pais e moradores não tinham experienciado, até aquele momento, processos formativos que lhes possibilitassem refletir sobre a escola no contexto do rompimento. Ainda que a escola tenha sido palco da oferta de projetos e cursos destinados à saúde mental, verificamos que estas ações não sinalizaram para a discussão sobre o lugar da escola como espaço para produção e socialização de conhecimentos que possam contribuir para compreender o rompimento em suas causas e consequências. O que nos remete para estudos realizados em contextos de desastre (Antunes-Rocha; Hunzicker; Fantinel, 2020) que descrevem a escola como um local que serve para atender aos desabrigados, para reuniões, ou como ponto de apoio para equipes de salvamento. Após essa fase, a instituição retoma a rotina e o desastre, quando aparece, é geralmente nas datas que rememoram o desastre.

No contexto do rompimento, constatamos que as escolas não se constituíram como ponto de apoio, pois foram destruídas, mas houve a tentativa de retomar a rotina com o silêncio sobre o rompimento e seus impactos. Um silêncio que é traduzido pelos sujeitos na focalização da experiência anterior e/ou na situação vivenciada com o rompimento.

Para Concluir

O desafio para a pesquisa apresentada neste artigo foi a produção de caminhos em um contexto, que numa analogia, pode-se dizer que estava coberto por uma lama tóxica, que se apresentava em termos físicos e simbólicos. Ver as escolas e seus sujeitos nesta tessitura demandou esforços teóricos, conceituais e metodológicos. O rompimento da barragem foi considerado como uma situação com poucos precedentes no Brasil, o que ocasionou a demanda por construções conceituais que permitisse explicar e orientar as ações. Ainda que se constate o empenho das instituições e pesquisadores para contribuir, desde os momentos iniciais, até 2019 a produção acadêmica sobre o tema não contemplava a educação (Facury *et al*., 2019). Nesse contexto, dar visibilidade à escola e seus sujeitos demandou esforços para empreender estudos em áreas pouco conhecidas, como por exemplo, a problematização sobre as práticas minerárias.

Imediatamente após o rompimento instauraram-se, na região atingida, narrativas polarizadas que disputavam sentidos que iam além da prática política. Em termos conceituais, denominar o rompimento como desastre, crime ou acidente ou as pessoas como Atingidas ou impactadas produz diferentes sentidos e significados que alcançam esferas de entendimento e de práticas vinculadas a dimensões econômicas, políticas, sociais e culturais de ordem global. Não mergulhar na dicotomia e procurar caminhos pautados na contradição se tornaram um desafio para todos os envolvidos, tendo em vista que não era possível conter a indignação diante das consequências materiais, imateriais e subjetivas do desastre.

Nesse sentido, não havia condições para que o objetivo da pesquisa contemplasse somente o compreender. Tornava-se necessário e urgente criar condições para propor meios de transformar a realidade. Os (as) Atingidos (as), as agências de fomento, os órgãos públicos e movimentos sociais demandavam apoio para entender o que tinha acontecido e orientações para construir formas de ação. Dessa forma, ao propor escutar professores, estudantes, pais e moradores sobre a escola a intenção era entender as repercussões sobre os modos de fazer funcionar esta instituição e contribuir com pistas para possíveis ações.

Nesse cenário, a entrevista narrativa, analisada sob a perspectiva da teoria das Representações Sociais em Movimento, constituiu-se como de inestimável valor

porque permitiu escutar, sistematizar e analisar o conteúdo, limites e possibilidades das lembranças que cada entrevistado carrega consigo sobre a escola e seus fazeres antes, durante e após o rompimento. No contexto em que as materialidades identitárias foram soterradas as pessoas contam, única e exclusivamente, com a possibilidade de narrar o vivido.

Na identificação dos movimentos das representações sociais dos sujeitos sobre a escola identificamos que foi possível fazer um caminho que possibilitou garantir a recuperação das lembranças sobre a escola vinculando formas de pensar, sentir e agir, uma análise que contribuiu para mostrar um recorte em um determinado tempo/espaço e uma alternativa viável para não congelar as narrativas no modelo analítico dicotômico que tem caracterizado as produções no contexto do rompimento.

Tendo em vista que esta pesquisa se instituiu como um dos primeiros trabalhos realizados na área da educação no contexto do RBF, consideramos como pertinente sinalizar alguns temas e referenciais teóricos gerados a partir dos resultados obtidos, que demandam aprofundamentos por meio de pesquisas e que certamente contribuirão com a compreensão e tomada de decisões relativas à reconstrução das escolas.

A mobilização de aspectos afetivos em situações de desastre abrange uma área de estudos consistentes (Alves; Lacerda; Legal, 2012; Noal; Rabelo; Chachamovich, 2019). No contexto do RBF, a preocupação com o tema também está presente (Losekann, 2018; Neves *et al.*, 2018), mas é necessário aprofundar esses estudos para conhecer os impactos na comunidade escolar. A partir dos dados obtidos, foi elaborado o termo “Silêncio Pedagógico” (Hunzicker, Antunes-Rocha, 2022) com o objetivo de denominar a quase ausência dos temas mineração, rompimento da barragem e reconstrução dos modos de vida nas práticas escolares. Consideramos necessários estudos que possam identificar, sistematizar e analisar as diferentes representações sociais que circulam no espaço societário vinculado ao RBF. Isto porque está presente uma considerável produção de informações e atitudes por parte de diferentes sujeitos e instituições que vêm construindo o

contexto simbólico do rompimento a partir de uma narrativa dicotômica e polarizada.

REFERÊNCIAS

ALVES, Roberta. B.; LACERDA, Márcia. A. de C.; LEGAL, Eduardo. J. ***A atuação do psicólogo diante dos desastres naturais: uma revisão.*** Psicol. estud., Maringá, v. 17, n. 2, p. 307-315, Jun. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pe/a/5wCT3zj4Bg9XBrmL3wfct8D/?format=pdf&lang=pt Acesso em 29 abri. 2023.

ANTUNES-ROCHA, M. I. Representações sociais em movimento: desafios e possibilidades na elaboração de um conceito. In: RIBEIRO, Luiz. P.; ANTUNES-ROCHA, Maria. I. (org.). **Representações sociais em movimento: pesquisas em contextos educativos geradores de mudança.** Curitiba: Appris, 2018.

ANTUNES-ROCHA, Maria I.; HUNZICKER, Adriane C. de M.; FANTINEL, Lúcia M. **O rompimento da Barragem B1 da Mina Córrego do Feijão e os desafios para a educação.** Ciência e Cultura, v. 72, n. 2, p. 17-21, abril/junho 2020. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252020000200007&lng=pt&nrm=iso> Acesso em 18 mai. 2023.

ANTUNES-ROCHA, Maria I.; *et al.* Rompimento da Barragem do Fundão: repercussões sobre a comunidade escolar de Bento Rodrigues e Paracatu de Baixo. In: CARBONE, M.; SPERBER, C. F.; VICENTE, N. M. de F. (org.). **Dia D do Rio Doce: um olhar científico sobre o maior desastre socioambiental do Brasil.** Lavras: Editora UFLA, 2021. 246 p. Disponível em: http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/48007. Acesso em: 20 mai. 2023.

A SIRENE, Jornal. Edição especial 3 anos. **Para não esquecer**. Ano 3, ed. 32, 2018. Disponível em: https://issuu.com/jornalasirene/docs/novembro_issuu Acesso em 17 mai. 2023.

BENFICA, Welessandra A. **A escrita de educandos(as) no curso de formação de professores para as escolas do campo-LECAMPO: um estudo na perspectiva das Representações Sociais**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2017. 224p.

CAMPOS, Regina H. de F. Impacto da Teoria das Representações Sociais na Psicologia Social brasileira: o que aprendemos com Serge Moscovici e Denise Jodelet. In. NASCIMENTO, Adriane; GIANARDOLI-NASCIMENTO, Ingrid; ANTUNES-ROCHA, Maria I. (Orgs.). **Representações Sociais: campos, vertentes e fronteiras.** Belo Horizonte, edi. UFMG, 2021.

CARVALHO, Cristiene, A. da S. **Representações Sociais das práticas artísticas na formação e atuação de professores do campo.** Curitiba: Appris, 2018. 373p.

CARVALHO, Cilésia, M. O. **O silenciamento pedagógico diante do rompimento da barragem de Fundão:** uma análise a partir da Escola Estadual "Padre José Epifânio Gonçalves". Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado Profissional

– Educação e Docência – (Promestre,). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2022.

COELHO, Marcos A. T. **Rio Doce: A espantosa evolução de um vale.** Belo Horizonte: Atêntica Editora, 2011. 207p.

CRUZ, Antônio. **Foto de Bento Rodrigues.** 2015. Agência Brasil. Disponível em: http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-11/dano-moral-gera-divergencia-em-indenizacao-por-tragedia-em-mariana. Acesso: 11 mai. 2023.

FACURY, Daniel. M.; *et al.* Panorama das publicações científicas sobre o rompimento da Barragem de Fundão (Mariana-MG): subsídios às investigações sobre o maior desastre ambiental do país. *In.* **Caderno de Geografia**. V. 29, n. 57, 2019. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/geografia/article/view/19970 Acesso em 10 abri. 2023.

FREITAS, Raquel. **Foto devastação no distrito de Paracatu de Baixo.** G1 MG. 2015. Disponível em: https://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/2015/11/so-chorar-fala-lavrador-que-perdeu-tudo-em-paracatu-de-baixo-em-mg.html acesso em 5 abri. 2023.

FREITAS, Karini. A. F; OLIVEIRA, Tamiris. A. de. **Lá eu era Selma- a Professora. Aqui sou Selma – a Atingida:** as riquezas simbólicas da escola de Paracatu de Baixo antes do rompimento da barragem de rejeitos da Samarco. 55f. (Monografia, curso de Pedagogia). Mariana: Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, 2018.

FREITAS-JUSTINO, Érica F. **Movimento das representações sociais sobre campo de professores que atuam na educação por alternância no Peru e no Brasil.** 282f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

FURLANI, Bruna. B. **Rotas da informação: estudos das relações estabelecidas em Paracatu de Baixo na comunicação do maior desastre ambiental brasileiro**. 132f. Monografia (curso de Jornalismo). Brasília, Departamento de Jornalismo, Faculdade de Comunicação, Universidade de Brasília, 2016.

FUNDAÇÃO RENOVA. **Escola no reassentamento de Paracatu**. 2023. Disponível em: https://www.fundacaorenova.org/reassentamentos/paracatu/ Acesso em 10 mai. 2023.

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

HUNZICKER, Adriane C. de M. **"Aqui Tinha uma Escola": Vozes Docentes sobre o Rompimento da Barragem de Fundão.** 1. ed. Curitiba: Appris, 2022a. 191p.

HUNZICKER, A. C. de M.; ANTUNES-ROCHA, M. I. **A prática do silêncio pedagógico no contexto minerário.** Revista Brasileira de Educação Básica, Belo Horizonte – online,

Vol. 5, Número Especial – Educação e desastres minerários, janeiro, 2022, ISSN 2526-1126.

HUNZICKER, A. C. de M. **Foto Escola de Bento Rodrigues**. Reflexões sobre os impactos do rompimento da Barragem de Fundão na educação. Evento: Extrativismo mineral e a questão ambiental. Entre enfrentamentos e (re)existências. CRIAB, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2022b.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. 2015, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar Acesso em 19 mai. 2023.

JODELET, Denise. Condições e modalidade da estabilidade e a transformação dos fenômenos representativos. In. NASCIMENTO, Adriane; GIANARDOLI-NASCIMENTO, Ingrid; ANTUNES-ROCHA, Maria I. (Orgs.). **Representações Sociais: campos, vertentes e fronteiras.** Belo Horizonte, edi. UFMG, 2021.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. A entrevista narrativa. In: GASKELL, G.; BAUER, M. (org.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LOSEKANN, C. "Não foi acidente!": o lugar das emoções na mobilização dos afetados pela ruptura da barragem de rejeitos da mineradora Samarco no Brasil. In: ZHOURI, A. (org.). **Mineração, violências e resistências: um campo aberto para produção do conhecimento no Brasil.** Marabá, PA: Editorial iGuana, 2018.

MINAS GERAIS. Relatório - **Avaliação dos efeitos e desdobramentos do rompimento da Barragem de Fundão em Mariana-MG.** Grupo de Força Tarefa, Decreto nº 46.892/2015. Belo Horizonte/MG, fev. 2016. 287p. Disponível em: https://www.agenciaminas.mg.gov.br/ckeditor_assets/attachments/770/relatorio_final_ft_03_02_2016_15h5min.pdf Acesso em 18 fev. 2023.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** Petrópolis: Vozes, 2010.

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

MPF. Ministério Público Federal. Desastre do Rio Doce: C**omo o TAC Governança assegura direitos dos atingidos.** 2018. 12p.

NEVES, Maila de C. L.; *et al.* (org.). PRISMA: **pesquisa sobre a saúde mental das famílias atingidas pelo rompimento da barragem de Fundão em Mariana**. Belo Horizonte: Corpus, 2018. 80p. Disponível em: https://ufmg.br/storage/3/5/1/4/3514aa320d36a17e5d5ec0ac2d1ba79e_15236492458994_644662090.pdf Acesso em 10 dez. 2022.

NOAL, Débora. S.; RABELO, Ionara. V. M.; CHACHAMOVICH, Eduardo. O impacto na saúde mental dos afetados após o rompimento da barragem da Vale. **Cad. Saúde Pública**, v.35, n.5, e00048419, 2019.

OLIVEIRA, Bárbara. **Escola e produção de saberes:** narrativas de jovens atingidas pelo rompimento da barragem de Fundão. 243f. Dissertação (Mestrado em Educação. Mariana: Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, 2021.

PINHEIRO, Tarcísio, M. M.; *et al.* (org.). **Mar de lama da Samarco na bacia do rio Doce: em busca de respostas**. Belo Horizonte: Instituto Guaicuy, 2019.

PORTAL MINAS. Volta às aulas - **Escola Municipal Gustavo Capanema em Gesteira** (MG). 2016. Disponível em: https://www.portalminas.com/search?q=Gesteira Acesso em 20 dez. 2022.

RAMOS, Frederico A.; FERREIRA, Silvany D. Entre Santa Rita Durão e Bento Rodrigues: caminhos de uma história. In. VIANA, Cibele A.; BUARQUE, Virgínia (org.). **Escrita docente sobre os distritos de Mariana: interfaces entre história local e história pública**. Contagem, MG/Brasil: Editora Escola Cidadã, 2022. 377-409f.

REIS, Deyse A. **Contaminação química e microbiológica em águas e sedimentos da bacia do rio Gualaxo do Norte, sub-bacia do rio Doce, submetida a fatores de pressão antrópicos e ao rompimento da barragem de Fundão.** 223 f. 2019. Tese (Doutorado em Engenharia Ambiental). Programa de Pós-Graduação em Engenharia Ambiental. Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2019.

SILVA, Danielle L. da.; *et al.* O maior desastre ambiental brasileiro: de Mariana (MG) à Regência (ES). In. PINHEIRO, Tarcísio, M. M.; et al. (org.). **Mar de lama da Samarco na bacia do rio Doce: em busca de respostas.** Belo Horizonte: Instituto Guaicuy, 2019. p. 104-122.

SOUZA, Clarilza P. de. Prefácio: Representações Sociais em Movimento. In. RIBEIRO, Luiz. P.; ANTUNES-ROCHA, Maria I.; (org.). **Representações sociais em movimento: pesquisas em contextos educativos geradores de mudança**. Curitiba: Appris, 2018.

SOUSA, Clarilza *et al*. (Org.). **Qual futuro? Representações Sociais de Professores, Jovens e Crianças: uma pesquisa em rede**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

Revisores de línguas e ABNT: Maria Cecília Pereira Soares (língua portuguesa e ABNT), Renato Nogueira Fontes (língua inglesa), Kenia Barbosa Santos (língua francesa).

Submetido em 11/09/2023 **Aprovado em 22/11/2023**