

**Entre infâncias e juventudes: a escola atingida pelo Rompimento da Barragem de Fundão****Between childhood and youth: the school affected by the Fundão Dam Collapse**Bárbara Oliveira 1<sup>1</sup>Carla Mercês da Rocha Jatobá Ferreira 2<sup>2</sup>**Resumo:**

Este artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado e tem como objetivo discorrer sobre os impactos do Rompimento da Barragem de Fundão (RBF) na vida das estudantes e na escola atingida de Bento Rodrigues. O rompimento ocorreu no dia 5 de novembro de 2015, em Mariana, Minas Gerais, e representa o maior desastre ambiental no Brasil. Por meio de uma pesquisa qualitativa, utilizamos a entrevista semiestruturada em profundidade como técnica de coleta de dados. Os sujeitos da pesquisa são duas estudantes e a diretora da Escola Municipal Bento Rodrigues. Os estudos sobre o RBF têm demonstrado que os modos de vida da população atingida foram profundamente afetados, e os resultados da pesquisa demonstram que as experiências escolares das estudantes também foram impactadas. As narrativas denotam o sofrimento que as jovens vivenciaram em suas singulares infâncias e na construção de suas subjetividades juvenis. Com base no conceito de ecologia de saberes na perspectiva das Epistemologias do Sul, compreendemos que a escola se transformou em um espaço significativo de ausências no cenário de destruição. O desastre do RBF se converteu em um processo histórico dinâmico de produção e reprodução de violações de direitos e dignidades.

**Palavras-chave:** Rompimento da Barragem de Fundão; Jovens; Escola Municipal Bento Rodrigues; Tomada de dignidade.

**Abstract:**

This article is an excerpt from a master's research and aims to discuss the impacts of the Fundão Dam Collapse (RBF) on the lives of students and the affected school in Bento Rodrigues. The collapse occurred on November 5, 2015, in Mariana, Minas Gerais, and represents the largest environmental disaster in Brazil. Through qualitative research, we used in-depth semi-structured interviews as a data collection technique. The research subjects are two students and the director of the Bento Rodrigues Municipal School. Studies on the RBF have shown that the ways of life of the affected population were deeply affected, and the research results demonstrate that the students' school experiences were also affected. The narratives reveal the suffering that the young girls experienced in their unique childhoods and in the construction of their youthful subjectivities. Based on the concept of an ecology of knowledge from the perspective of Epistemologies of the South, we understand that the school has become a significant space of absence in the context of destruction. The RBF disaster has turned into a dynamic historical process of producing and reproducing violations of rights and dignities.

**Keywords:** Fundão Dam Collapse; Youth; Bento Rodrigues Municipal School; Dignity takings.

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação, UFMG; Universidade Federal de Minas Gerais – Brasil; Programa de Pós-Graduação em Educação; Membro do Grupo de Pesquisa Infâncias, Juventudes e o Campo Educativo e do Grupo de Estudos Educação, Mineração e Meio Ambiente (GEMA); Bolsista CAPES. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9011-5770>. E-mail: [barbaradoliveira50@gmail.com](mailto:barbaradoliveira50@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutora em Educação, USP; Universidade Federal de Ouro Preto – Brasil; Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação; Membro do Grupo de Pesquisa Infâncias, Juventudes e o Campo Educativo. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9888-7743>. Email: [carlajatobaferreira@gmail.com](mailto:carlajatobaferreira@gmail.com).

## **Introdução**

Em 5 de novembro de 2015, ocorreu o Rompimento da Barragem de Fundão (RBF), o qual representou o maior desastre ambiental no Brasil (Ibama, 2015). A Barragem de Fundão – localizada no subdistrito de Bento Rodrigues, em Mariana, Minas Gerais – é de responsabilidade da mineradora Samarco, cujas acionistas são a Vale S/A e BHP Billiton. Entre as vítimas, seis pessoas tiveram ferimentos graves e 19 pessoas morreram só na primeira meia hora do evento, entre elas duas crianças. Nos dias que se seguiram, as vidas de outras centenas de milhares que viviam ao longo dos 650 quilômetros percorridos pela lama foram arbitrariamente afetadas (Dieguez, 2016).

As famílias atingidas de Bento Rodrigues foram forçadamente deslocadas para o município de Mariana, a cerca de 30 quilômetros do subdistrito. A lama que desceu da Barragem de Fundão atingiu cinco escolas em seu percurso – em Bento Rodrigues, Paracatu de Baixo, Gesteira e Barra Longa (MG) –, entre tantas outras que foram impactadas quanto ao seu funcionamento ao longo do curso do Rio Doce. Os estudantes de Bento Rodrigues tiveram suas infâncias e juventudes roubadas do campo, vivenciaram suas trajetórias escolares de forma conturbada, algumas vezes traumáticas, e seus modos de vida foram alterados. A diversidade de situações que estão inseridas no cotidiano de muitas crianças e jovens nos remetem a questionamentos de como os estudantes vêm construindo, vivenciando e estabelecendo significações sobre suas trajetórias escolares e processos educativos em um contexto de vulnerabilidade, violações de direitos e desumanização.

Essas alterações nos fizeram questionar: como a instituição escolar e as estudantes enfrentaram as adversidades e vivenciaram os processos educativos que foram afetados por uma reconfiguração de seus territórios produzidos pelo Rompimento da Barragem de Fundão? A questão provocou a realização de uma dissertação (Oliveira, 2021) defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Assim, este artigo é um recorte da pesquisa e tem como objetivo discorrer sobre os impactos do RBF na vida das estudantes e na escola atingida de Bento Rodrigues. A análise do conteúdo (Bardin, 1977) foi utilizada para interpretar as entrevistas realizadas com duas estudantes e a diretora da Escola Municipal Bento Rodrigues.

No estado do conhecimento realizado sobre o RBF, foram encontradas 99 pesquisas, entre teses e dissertações, produzidas em diversas áreas do conhecimento relativas a diferentes âmbitos da vida social (Oliveira, 2021). Os estudos têm demonstrado os impactos referentes às questões ambiental (Quadros, 2019), social (Pereira, 2018), cultural (Fiorott, 2017) e

psicossocial (Santos, 2018). Contudo, investigações que relacionam os processos educativos, as especificidades das instituições escolares e os estudantes atingidos pelo RBF têm sido pouco exploradas pelas pesquisas acadêmicas (Oliveira; Ferreira, 2020).

Em Programas de Pós-Graduação em Educação, foram encontradas duas dissertações, nas quais buscaram compreender como os professores da instituição de ensino de Bento Rodrigues estão reconstruindo suas formas de pensar, sentir e agir sobre a escola (Hunzicker, 2019) e as práticas e processos pedagógicos emergentes das lutas socioambientais ao entender que essas manifestações sociais educam e fomentam a criticidade e a autonomia desses sujeitos pela formação política e socioambiental (Aquino, 2018). Isso indica que os estudantes, enquanto sujeitos nas pesquisas, não têm – ou pouco têm – sido contemplados nas produções acadêmicas.

O resultado encontrado corrobora a justificativa da necessidade de estudos como este, em que o objeto de pesquisa seja a instituição escolar e nos quais os jovens atingidos possam ser sujeitos basilares nas pesquisas, ao considerar a importância que a escola assume neste período da vida e como os seus conhecimentos, saberes e experiências devem contribuir com o debate. É necessário lançar o olhar para os processos educativos, escolas, infâncias e juventudes enquanto fenômeno, instituição e sujeitos que possuem relevante testemunho no cenário dos danos e das perdas materiais e imateriais do RBF.

Na próxima seção, apresentaremos brevemente o aporte teórico no qual se baseou a pesquisa, bem como as contribuições das *Epistemologias do Sul*. Em seguida, descreveremos o percurso metodológico pelo qual a pesquisa foi construída. Na sequência, serão apresentados um recorte dos resultados e as discussões a partir da categoria analítica “Violações à dignidade humana: narrativas de violências e desumanização”. Por fim, procuraremos tecer algumas reflexões a respeito das contribuições do estudo.

## **1. O Rompimento da Barragem de Fundão**

Por volta do ano de 1694, houve a fundação do subdistrito de Bento Rodrigues. A corrida do ouro no Brasil marcou o início da ocupação da Bacia do Rio Doce. Em Bento Rodrigues, chegou a passar 2,2 km da Estrada Real, representando, assim, a importância histórica que a comunidade veio a assumir no ciclo econômico colonial (Serra, 2018). Em 2015, a comunidade tinha aproximadamente 600 habitantes. A representação que o território adquire contribui para a materialização das relações sociais e viabiliza a construção de uma identidade coletiva ao afirmar as especificidades da cultura local. Entre a variedade de significados que

caracterizam um território, além da dimensão material, há também uma dimensão simbólica (Marchezini, 2009).

A escola, por exemplo, evidencia as características simbólicas atribuídas aos territórios. O espaço escolar, em um processo amplo e diverso, fortalece os laços e as relações sociais e propicia o sentimento de pertencimento a uma comunidade. A Escola Municipal de Bento Rodrigues não era diferente, ao contrário, era uma referência importante para as crianças, jovens e famílias na comunidade (Serra, 2018; Hunzicker, 2019). A comunidade de Bento Rodrigues nem sempre foi considerado um território vulnerável. Porém, as pressões dinâmicas associadas a ciclos econômicos podem contribuir para intensificar as inseguranças que tornam as pessoas vulneráveis, como, por exemplo, as atividades de mineração (Marchezini, 2018). O território vulnerável diz sobre a possibilidade de um grupo social sofrer danos, ou seja, estar exposto a um risco (Marchezini, 2009). As falhas da governança ambiental, produtoras de novos padrões de vulnerabilidade expuseram, de fato, a população ao risco posteriormente à inserção do megaempreendedor minerário no território (Zhourri *et al.*, 2018).

A barragem de contenção de rejeitos de Fundão foi construída no meio do caminho entre as já existentes barragens de Germano e Santarém e começou a operar em 2008 (Serra, 2018). Todavia, a investigação do Ministério Público Federal levantou um “anormal histórico de falhas” (Serra, 2018, p. 134). Desde o licenciamento ambiental, a construção e a redução de custos até o monitoramento da estrutura, houve inúmeras irregularidades, estas que, somadas à liquefação dos rejeitos – considerada a causa imediata –, culminaram no maior desastre ambiental no Brasil (Ibama, 2015), no dia 5 de novembro de 2015. Assim, compreendemos o evento denominado desastre enquanto um fenômeno social, ou seja, um evento inserido em uma estrutura social que reflete os processos sociais oriundos das dinâmicas global e local.

Para o RBF designamos enquanto desastre tecnológico, que significa “um desastre atribuído em parte ou no todo a uma intenção humana, erro, negligência, ou envolvendo uma falha de um sistema humano, resultando em danos (ou ferimentos) significativos ou mortes” (Zhourri *et al.*, 2016, p. 37). O processo no qual o desastre se constituiu explicitou uma diferente forma de violência para a população de Bento Rodrigues. De acordo com Rob Nixon (2011), a violência é habitualmente concebida como um evento ou ação que é imediato no tempo, explosivo e espetacular no espaço. Contudo, para o autor, é necessário ressaltar a invisibilidade da violência que não é instantânea e espetacular, mas acumulativa e que se manifesta em uma série de escalas temporais.

Para Nixon (2011), é urgente repensar – política, imaginativa e teoricamente – a *violência lenta*, tendo em vista que são as pessoas sem recursos que mais sofrem com suas consequências, cuja pobreza é agravada pela invisibilidade da violência que permeia tantas vidas. No contexto em que o autor explora o conceito, temos como exemplo as catástrofes ambientais, com foco no Sul global, que ocorrem gradualmente e apresentam empecilhos que podem dificultar as iniciativas de mobilização e ação decisivas. Nesse sentido, a *violência lenta* é aquela que “ocorre gradualmente e fora de vista, uma violência de destruição retardada que se dispersa no tempo e no espaço, uma violência de desgaste que normalmente não é vista como violência” (Nixon, 2011, p. 02, *tradução nossa*). Para o autor, é importante situar a dispersão temporal da *violência lenta*, que afeta a maneira como percebemos e respondemos à variedade de aflições sociais – desde violência doméstica até estresse pós-traumático e, em particular, calamidades ambientais.

Ao analisar as afetações do desastre [...] sobre os sujeitos e comunidades atingidos, é possível notar que as violências perpetradas pela mineração antecedem o rompimento da barragem, na medida em que o modelo de desenvolvimento que a estrutura é produtor de uma série de agressões e silenciamentos. No caso em questão, o rompimento das estruturas de Fundão visibiliza as violências historicamente sofridas e engendra uma crise política e social, desdobrando e complexificando situações e problemas já em curso (Carvalho, 2019, p. 36).

Os moradores de Bento Rodrigues, ao serem resgatados e conduzidos para a sede do município, foram abrigados de forma precária. Posteriormente, foram domiciliados em casas alugadas que se encontravam disponíveis pela cidade, ou seja, não foram considerados os vínculos familiares ou afetivos. Ao migrar de maneira forçada, tiveram a interrupção das atividades de trabalho, as perdas em relação às suas criações e propriedades e os prejuízos nas esferas cultural, religiosa e nos laços de convivência coletiva (Hunzicker; Antunes-Rocha, 2020). Dessa forma, a comunidade de Bento Rodrigues vivenciou um processo de desterritorialização, que significa, do ponto de vista material, a perda da dimensão política associada ao território. E, do ponto de vista simbólico, perder a casa significa perder o passado e estar sujeito a perder o próprio exercício da família e os papéis a ela associados, tendo em vista a construção social que se fundamenta a partir do mundo privado (Marchezini, 2009).

Segundo Nixon (2011), a *violência lenta* frequentemente demonstra um crescimento exponencial, atuando como um imenso fator multiplicador de ameaças. Ao longo do tempo, é capaz de alimentar e propagar conflitos em circunstâncias nas quais as condições para a sustentação da vida deterioram progressivamente. Passado o RBF,

No entanto, tais violências não cessam, mas tendem a prolongar-se no tempo sob diversas formas: mudanças forçadas nos modos de vida; restrição da participação em espaços decisórios e, por conseguinte, da efetivação dos direitos das vítimas; adoecimentos e produção de uma série de incertezas sobre o futuro. A violência se nota, ainda, sob a forma de controle sobre as vozes atingidas, por meio da disputa de narrativas sobre os significados do desastre e de apagamentos das histórias e memórias atingidas (Carvalho, 2019, p. 36).

As atitudes e posições dos atores estatais e das empresas responsáveis pela barragem evidenciam a colaboração para a ocorrência do desastre que teve como consequência as perdas involuntárias de propriedade e de dignidade da população atingida. Segundo Atuahene (2016), a *tomada de dignidade* ocorre quando um Estado, direta ou indiretamente, destrói ou confisca direitos de propriedade e o resultado, intencional ou não, é a desumanização e a ausência de autonomia. Para Paulo Freire (2018a), a desumanização não é um destino dado, mas o resultado de uma ordem injusta que gera violência dos opressores.

A educação como prática da liberdade, afirmada no anseio de justiça e de luta dos oprimidos, é uma importante estratégia de recuperação da humanidade roubada, isto é, a educação como a luta pela humanização dos sujeitos. A desumanização a que tantas infâncias e juventudes foram submetidas no desastre denota a fragilidade do reconhecimento de crianças e jovens como sujeitos de direitos. Os obstáculos e o contratempo do viver transpõem os espaços escolares, face às adversidades do cotidiano no qual se inserem os sujeitos. Segundo Arroyo (2019), é na escola que se cruzam os tempos, as infâncias em vidas ameaçadas, os jovens do campo em lutas por terra-vida e as lutas pelo direito à escola e pelo direito à vida. Os oprimidos, acrescenta o autor, interrogam a educação e conduzem a exigências de outros paradigmas no campo educacional para resistir a todas as vidas ameaçadas, em especial as vidas do campo em lutas por terra-vida.

Compreendemos que as experiências sociais não podem ser concebidas por uma teoria geral e devem se debruçar em um trabalho de tradução: um trabalho de interpretação e preocupações isomórficas. Assim, utilizamos do conceito de *ecologia de saberes*, de acordo com a *sociologia das ausências* e orientado por um *processo de tradução* (Santos, 2002; 2009), como uma forma de valorizar as experiências e as práticas sociais como um procedimento sociológico que visa reconhecer enquanto sujeitos do conhecimento. Por meio do referencial teórico-metodológico, buscamos identificar os discursos que não fossem provenientes apenas de uma forma de totalidade dicotômica estabelecida pela racionalidade moderna ocidental. Na medida em que as categorias infância e juventude foram silenciadas na racionalidade moderna,

pretendemos refletir sobre as contribuições dos discursos que compõem as juventudes a partir dos próprios jovens.

De acordo com Sarmiento (2002), o arcabouço epistêmico na construção social da infância pela modernidade convoca o trabalho de desconstrução de muitas bases teóricas com que as crianças foram sistematicamente tematizadas nas Ciências Sociais: o que não fala, o que não trabalha, o que não tem direitos políticos, o que carece de razão. É nesse contexto que a concepção de *ecologia de saberes* se torna um dos fundamentos interpretativos da investigação. Para Santos (2002), a *ecologia de saberes* é um pensamento pluralista, propositivo e possui o entendimento de que a riqueza está no diálogo entre os saberes, sejam eles hegemônicos ou não, no qual se torna relevante reconhecer o lugar entre as práticas sociais e seus agentes por meio de uma inteligibilidade recíproca (Santos, 2002). Dessa forma, as premissas das *Epistemologias do Sul* são uma ferramenta política útil para entender o campo de pesquisa e os sujeitos que o compõem.

## 2. Construindo o campo de pesquisa

Em relação ao desenvolvimento metodológico da pesquisa, optamos por utilizar a técnica da entrevista semiestruturada em profundidade como o principal método para a obtenção dos dados. Para a dissertação, as falas das entrevistadas foram transcritas na íntegra e organizadas em formato de narrativas. Os dados coletados foram organizados e examinados em três categorias distintas, com base nas informações fornecidas pelas participantes. Para este artigo, realizamos o recorte das narrativas relativas a uma das categorias, a qual descrevemos aqui como “Violações à dignidade humana: narrativas de violências e desumanização”.

Na próxima seção, buscaremos evidenciar os elementos das entrevistas a partir da análise de conteúdo ao dialogar com o referencial teórico apresentado anteriormente. Para isso, o conceito de *ecologia de saberes*, orientado por um *processo de tradução* (Santos, 2002; 2009), forma uma orientação teórica-metodológica de um procedimento sistemático com o objetivo de descrever o conteúdo das mensagens a partir da análise das comunicações, isto é, uma análise do conteúdo (Bardin, 1977). Para a pesquisa, convidamos para as entrevistas os estudantes do 7º, 8º e 9º anos da Escola Municipal Bento Rodrigues, sendo uma média de, aproximadamente, oito estudantes por turma<sup>3</sup>. Além dos estudantes de Bento Rodrigues, nosso objetivo inicial era realizar uma interlocução com os estudantes da Escola Municipal Paracatu de Baixo. A pesquisa

---

<sup>3</sup> As turmas de Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano têm, em média, 8,6 estudantes por turma (QEDU, 2018). Em dados atualizados, referem-se a 12 estudantes no 7º ano, seis estudantes no 8º ano e sete estudantes no 9º ano, isto é, uma média de 8,3 estudantes por turma.

teve início simultaneamente em ambas as escolas, onde costumávamos ir com frequência por cerca de três meses. Fomos recebidas com carinho por alguns estudantes, mas também com desconfiança.

Os encontros iniciais foram marcados pela rejeição por parte dos estudantes à pesquisa, momento em que não foi possível estabelecer as principais razões para essa rejeição. Com o episódio, surgiram indagações acerca das dimensões éticas da pesquisa, dos limites e dos desafios do papel de pesquisadora. Por que pesquisar os estudantes? Eles estão querendo contar suas histórias? A pesquisa tem a contribuir com suas vidas ou seria apenas um incômodo? Elaboramos algumas suposições que podem ter exercido influência na falta de aceitação dos estudantes. Por exemplo, o desejo de evitar lembrar do evento traumático e a forma negativa como foram recebidos na primeira escola em que estudaram em Mariana, ou seja, lembranças de experiências relacionadas ao sofrimento e ao luto; e o número reduzido de estudantes nas turmas selecionadas. Ademais, os próprios estudantes relataram o incômodo ao serem excessivamente expostos pela mídia e pelos pesquisadores sem dispor de qualquer retorno em troca.

A reflexão em relação aos desafios de penetrar situações emocionalmente intensas, sobre as quais as pessoas muitas vezes não estão dispostas a falar, faz-nos questionar as finalidades das pesquisas sem, no entanto, tornar-se invasiva diante de um contexto de perdas, danos e sofrimento. Será que os estudantes não estão motivados a falar ou nós, pesquisadores, não estamos comprometidos em ouvir, contribuir e nos engajar? Contudo, consideramos a relevância de trabalhar com tais sujeitos. Era realmente necessário que fossem os estudantes a serem ouvidos nesta pesquisa, uma vez que as especificidades das crianças e dos jovens à vivência ao desastre revelam a situação de vulnerabilidade especial que este grupo possui. E que somente por intermédio deles seria possível adquirir indícios para compreender a dimensão do fenômeno, até então pouco explorado pelas pesquisas acadêmicas, sobre os efeitos em suas experiências escolares.

Após algumas tentativas e o esforço em criar uma relação fundamentada na confiança, no período em que a pesquisa pôde ser realizada, apenas duas estudantes do 7º ano de Bento Rodrigues aceitaram participar. O tempo disponível para realizar o trabalho de campo foi alterado diante dos contratempos da pesquisa realizada com jovens e das adversidades provenientes de uma conjuntura mundial causada pela pandemia da covid-19. Assim, foi necessário alterar o roteiro original para dar seguimento à pesquisa. As estudantes entrevistadas foram Rafaela e Clara – nomes fictícios escolhidos pelas jovens. Elas foram entrevistadas no

final de 2019 e início de 2020. Além das duas estudantes, a diretora da escola também foi entrevistada na pesquisa.

O campo foi marcado por uma complexidade de fatores que revelaram os desafios da pesquisa realizada em contextos de perdas e danos. Discorrer brevemente sobre os fatores presentes na pesquisa é importante para situar o cenário em que foi produzida. Em nota, o projeto de pesquisa foi submetido ao exame do Comitê de Ética em Pesquisa da UFOP e aprovado em setembro de 2019<sup>4</sup>. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento (TA) – instrumentos de cessão de direitos – foram devidamente assinados. Desse modo, a participação foi voluntária, preservando a liberdade do integrante de desistir em qualquer momento da pesquisa ou de se abster de responder a qualquer pergunta.

## **2.1 Sujeitos da pesquisa**

Rafaela nasceu em 3 de novembro de 2006 no município de Mariana-MG e cresceu na comunidade de Bento Rodrigues. A jovem se autodeclara parda segundo as categorias utilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é evangélica, mora com o pai e a mãe e não tem irmãos. Rafaela declara que seu núcleo familiar possui renda de um a dois salários mínimos. Seu pai possui Ensino Fundamental incompleto e trabalhou grande parte da vida como serralheiro. Sua mãe possui o Ensino Médio completo e trabalha “em casa de família”. A jovem se descreve como “confiante”, e seu objetivo é ter um trabalho fixo quando for adulta.

Clara nasceu no dia 26 de novembro de 2006 no município de Mariana-MG e cresceu na comunidade de Bento Rodrigues. A jovem se autodeclara parda segundo as categorias utilizadas pelo IBGE, é evangélica, mora com o pai e a mãe e não tem irmãos. Clara declarou que o núcleo familiar não possui renda, pois seu pai está sem trabalho, mas que ele sempre trabalhou como pedreiro, e sua mãe é “dona de casa”. Clara não sabe a escolaridade de seu pai e sua mãe. A jovem se descreve como “extrovertida”, toca flauta transversal, compõe a orquestra da igreja e seu maior sonho é fazer Medicina uma vez que, segundo ela, “é um jeito de ajudar as pessoas”.

A diretora possui graduação em Pedagogia e pós-graduação em Gestão Escolar e está na direção da Escola Municipal de Bento Rodrigues desde 2013. Antes de ser diretora, havia exercido outras funções na instituição, como também cursou a Educação Básica na instituição. Em relação às questões ambientais, a diretora relatou que desde pequena já se preocupava com

---

<sup>4</sup> Número do parecer de aprovação: 3.565.538.

a qualidade das águas do rio que passa pela região. Dessa forma, para ilustrar os tempos relevantes na pesquisa, construímos o Quadro 1, que representa as idades das entrevistadas durante o RBF, no momento das entrevistas e atualmente.

**Quadro 1:** Descrição etária dos sujeitos participantes da pesquisa

	<b>RBF</b> (05/11/2015)	<b>Entrevistas</b> (fevereiro <sup>5</sup> de 2020)	<b>Atualmente</b> (agosto de 2023)
<b>Rafaela</b>	9 anos - 3ª série	13 anos - 8ª série	16 anos - 2º ano <sup>6</sup>
<b>Clara</b>	8 anos - 3ª série	13 anos - 8ª série	16 anos - 2º ano
<b>Diretora</b>	32 anos - Direção escolar	37 anos - Direção escolar	40 anos - Direção escolar

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa realizada por Oliveira (2021).

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), Rafaela e Clara eram crianças no RBF e adolescentes<sup>7</sup> no momento das entrevistas. O ECA considera crianças as pessoas de até 12 anos de idade incompletos e adolescentes as pessoas entre 12 e 18 anos (BRASIL, 1990). Já no Estatuto da Juventude (2013), consideram-se jovens as pessoas entre 15 a 29 anos de idade (BRASIL, 2013). De modo geral, a Organização das Nações Unidas (ONU), na resolução 36/28 de 1981, define jovens como as pessoas com idades compreendidas entre 15 e 24 anos. Porém, há agências do sistema ONU que entendem a população jovem como o grupo de idade entre 10 e 24 anos, incluindo adolescentes (10 a 19 anos) e jovens (15 a 24 anos) (ONU Brasil, 2015, p. 02). Ou, ainda, categorizam crianças como o grupo composto de pessoas com menos de 14 anos com o objetivo de garantir uma proteção mais transversal a este grupo etário (Juventude, [2023]).

Situamos Rafaela e Clara dentro da lógica temporal entre infâncias e juventudes<sup>8</sup>, visto que as memórias de suas infâncias se contrapõem e, ao mesmo tempo, complementam as maneiras pelas quais as estudantes têm reconstruído seus modos de vida. As narrativas representam a concepção de infância que foi frequentemente associada, por ambas estudantes, ao “antigo Bento”. A vivência ao RBF, o deslocamento para a sede do município e as alterações no modo de vida exigiram posicionamentos perante os desafios, os quais reverberam

<sup>5</sup> Para padronização, consideramos o mês de fevereiro como referência das entrevistas.

<sup>6</sup> Caso as estudantes tenham seguido os estudos e não tenham reprovado.

<sup>7</sup> Frequentemente, o termo é utilizado em outras áreas do conhecimento ou em concepções naturalizantes e associado a características negativas (Bock, 2007). Logo, não é apropriado para as escolhas relacionadas ao arcabouço teórico-metodológico adotado nesta pesquisa, uma vez que não são amplamente utilizadas no campo das teorias sociológicas (Silva; Lopes, 2009).

<sup>8</sup> Referimo-nos aos processos que constituem a passagem da infância para a juventude, como é mencionado no título do artigo.

transformações nas próprias formas de compreender o mundo e a si mesmas. Assim, com base na observação do trabalho de campo, nas narrativas das estudantes e nas reflexões presentes na literatura acadêmica sobre a noção de juventude marcada pela diversidade dos modos de ser jovem (Alves; Dayrell, 2016), adotamos a categoria “juventude” para identificar Rafaela e Clara.

Ao representá-las enquanto jovens, estamos enfatizando a reelaboração dos modos de ser, uma vez que a categoria juventude é um constructo social, na qual são estabelecidos acordos intersubjetivos e normas culturais que definem o modo como o jovem é representado (Carrano, 2013). As denominações de infância, adolescência e juventude são, por vezes, complexas. Notamos a importância em discutir, brevemente, a noção de juventude(s) utilizada na pesquisa, já que não há um consenso sobre como compreender o que é ser jovem. Para Carrano (2013, p. 26), compreender a juventude “apenas pelo fator idade seria simplificar uma realidade complexa, que envolve elementos relacionados ao simbólico, ao cultural e aos condicionantes econômicos e sociais que estruturam as sociedades”.

### **3. Violações à dignidade humana: narrativas de violências e desumanização**

Nesta seção, abordaremos o recorte dos resultados da pesquisa a fim de analisar os impactos do RBF na vida das estudantes e na escola atingida. O conceito de escola atingida tem sido discutido coletivamente enquanto objeto de estudo no campo educacional com o objetivo de compreender o espaço que a instituição escolar ocupa no cenário de destruição causado pelo RBF. Para compreender as dimensões da escola, é necessário também compreender o contexto no qual ela se insere. Para isso, as discussões a seguir estão organizadas da seguinte forma: Bento Rodrigues e o rompimento da barragem de fundão; sujeitos da violência lenta; e tomada de dignidade.

#### **3.1 Bento Rodrigues e o Rompimento da Barragem de Fundão**

Um dos aspectos que evidenciou a falha e a negligência é a ausência das sirenes de alerta no momento do rompimento, o que, na prática, representou um “salve-se quem puder”, como descreve a diretora. “Pesadelo horrível”, “tristeza” e “medo” são as palavras que as jovens encontraram para descrever o momento vivenciado no RBF. Para Rafaela, parecia um pesadelo horrível que nunca iria acabar.

No dia seguinte, tava todo mundo perdido porque não sabia o que fazer. Não tinha casa, não tinha nada, não sabia muitas vezes, a gente não sabia onde tava ninguém [...] e a gente não tava conseguindo encontrar familiares [...] Aí que bateu o desespero, né? Porque a gente não sabia onde é que tava, quem tava no Bento lá morto e, tipo, o segundo dia, depois que as coisas aconteceram, a gente ficou, sem dormir, nem comer

a gente tinha... parece que a vida da gente tinha perdido o sentido. Não sabia o que estava acontecendo (Rafaela, 2020 apud Oliveira, 2021, p. 124).

A relevância dos relatos denota as percepções traumáticas individuais e coletivas diante da vivência de um desastre nas infâncias de Rafaela e Clara. A Estratégia Internacional para a Redução de Desastres/Organização das Nações Unidas (EIRD/ONU) afirma que as crianças que experimentam um evento traumático antes dos 11 anos têm três vezes mais probabilidade de desenvolver sintomas psicológicos do que aqueles que vivem seu primeiro trauma na adolescência ou na vida adulta (Pavan, 2009). Entre as vítimas fatais, havia duas crianças, e “o fato nos remete à diversidade de situações atuais inseridas no cotidiano de muitas crianças, quando são obrigadas a vivenciar situações de vulnerabilidade” (Ferreira; Rahme; Vila Real, 2017, p. 84). Na vulnerabilidade especial que as crianças apresentam diante do desastre, além da característica física de fragilidade, a vivência ao desastre é, na maioria das vezes, uma situação inédita a ser enfrentada que gera angústias, medos e traumas (Pavan, 2009).

As dimensões da territorialidade da casa em todas as situações cotidianas que eram realizadas foram perdidas. Para Rafaela, perder a casa e ter que aceitar que não poderia mais voltar representou um dos maiores obstáculos. A perda material da casa de Rafaela representa a sua infância, a perda o território no qual ela cresceu e aprendeu a estar no mundo e com o mundo. Na infância, a casa é a referência de orientação no mundo, tornando-se o maior valor de estruturação da vida do sujeito. Segundo Pavan (2009, p. 104), [...] é na casa que os indivíduos podem exercer por completo seu *habitus*. É onde os papéis só se fazem por completo, como filho, como criança. Perder a casa significa perder toda essa dimensão de familiaridade e aconchego do seu lugar de morar”.

Sobre a comunidade, as atingidas possuem muitas memórias. Rafaela e Clara caracterizaram o território de Bento Rodrigues como: a união das pessoas, o fato de todos se conhecerem, a convivência diária, a segurança, a rotina, os costumes, a beleza caracterizada pela natureza, a cachoeira, o terreiro da casa vó, a escola, as brincadeiras – futebol, pique-pega, pique-esconde e rouba-bandeira – e a saudade. Ao se deslocar para Mariana, Rafaela sentiu-se presa por não poder sair para brincar na rua. A rua era um dos principais espaços de diversão, extensão da casa, da experimentação da liberdade e que agora as jovens associam frequentemente a um local “perigoso” e de “pessoas estranhas”.

Clara percebe o processo, em especial pelo afastamento da comunidade, pelo distanciamento das moradias e, portanto, pela redução do convívio social com os moradores de Bento. Assim, ao serem incorporados à cidade, o acervo cultural material e imaterial dos sujeitos do campo sofre alterações em seus modos de subjetivação, uma vez que passam a fazer

parte de um contexto cultural, econômico e social diferente (Hunzicker; Ribeiro; Antunes-Rocha, 2019). Além das casas, também perderam a escola. As crianças e os jovens que foram destituídos do espaço de aprendizado formal – a escola – dispõem de elementos individuais que caracterizam as formas subjetivas à vivência ao desastre. Isto é, perderam o ambiente diário de encontros e aprendizados, espaço este que possuía características de socialização para a comunidade, uma vez que a escola demarcava o ponto em comum de encontros, reuniões, campanhas de vacinações, de eleições, de festas e datas comemorativas etc.

O que observamos na literatura e nos noticiários acerca dos desastres é a escola como ponto de encontro e acolhimento para os desabrigados. Porém, a escola de Bento Rodrigues se tornou um dos principais espaços de evacuação em massa. Em decorrência do rompimento, o único registro da vida escolar dos estudantes que restou foram os relatórios bimestrais guardados no *e-mail* da diretora; perderam-se os históricos escolares e os livros de atas e de matrículas, e não há como recuperar os documentos da vida escolar desses estudantes (Serra, 2018). As funções e as características concretas da escola são acompanhadas por traços simbólicos e afetivos muito fortes. Isso significa que, assim como perder a casa, perder a escola foi muito difícil para a diretora, pois era a “extensão de sua casa”.

Sempre trabalhei na escola, então, assim, pra mim foi um choque muito grande, assim, perder a escola [...] E é um lugar, assim, que eu sempre gostei de estar, sabe, com o pessoal da escola, e a escola do Bento é aquela escola que acolhia a comunidade, a escola que abria em finais de semana e abria depois das 17 [horas] [...]. Então assim, eu ficava na escola praticamente todos os dias da semana, eu sempre tava lá, né, de domingo a domingo sempre indo na escola (Diretora, 2020 *apud* Oliveira, 2021, p. 146).

Rafaela amava a escola em Bento, as brincadeiras, as festas, o pé de jabuticaba, as aulas e as pessoas. Clara se sentia confortável na escola por estar sempre cercada dos amigos. Para cada sujeito, a escola assumiu vivências particulares; cada morador, de alguma forma, possuía uma história singular naquela instituição, ao mesmo tempo que era o espaço comum de experiências coletivas, de se reconhecerem pertencentes a um grupo e de se constituírem enquanto comunidade. Além de carregar atributos simbólicos e culturais das tradições da comunidade, a escola também expressava a dimensão da prática dos direitos assegurados pela Constituição, englobando os direitos civis, políticos e sociais.

As entrevistadas possuem o testemunho de quem vivenciou a desterritorialização em que se conectam as múltiplas dimensões simbólicas e materiais: a casa, a liberdade, o pertencimento, a segurança, a escola, as relações sociais e os distanciamentos. Essa desterritorialização foi coercitivamente aplicada como uma das maneiras mais extremas a que um grupo social pode ser submetido. Levando em conta as violências decorrentes do modo de

produção da mineração e o deslocamento forçado da população do campo para a cidade, é imprescindível compreender o desastre como um procedimento em curso, isto é, não é apenas um evento isolado.

### 3.2 Sujeitos da violência lenta

A população das comunidades situadas próximas às barragens do complexo minerário não possuía a adequada noção do risco que havia naquela localidade. A falta de percepção real do risco era oriunda da omissão das empresas no que diz respeito às informações relacionadas à dimensão e à segurança das barragens. A diretora afirma que a população de Bento Rodrigues reconhecia a possibilidade dos riscos, porém não tinha a percepção real da proporção que um rompimento poderia atingir. Ademais, a população do entorno apresentava problemas de saúde causados pela poeira oriunda da instalação do empreendimento na região e das atividades minerárias. Além das doenças, os rios também eram prejudicados com a poluição, aponta a diretora. As informações oficiais e institucionais que a população detinha eram de que as barragens eram seguras, estavam sendo monitoradas, inclusive pelo medidor de poeira, e que, portanto, não havia riscos à saúde.

Segundo Valencio (2009, p. 184), a cultura política que concede poderes aos grupos que decidem sobre as novas funções de um lugar “subjaz a violência simbólica em torno do direito à informação das populações na área de influência”. Isso demonstra que, antes mesmo do RBF, já sofriam violações aos direitos à saúde e à informação e aos direitos – coletivos – ao meio ambiente e da natureza. Os relatos descrevem as formas de *violência lenta* sofridas pela população de Bento Rodrigues. Como é o caso de Rafaela, que se reconhece enquanto vítima de “preconceito” e de “julgamentos” em Mariana. Devido às diversas violências sofridas, um sentimento de culpa também foi imputado à jovem, como se os próprios atingidos fossem os responsáveis pelo RBF.

Todo mundo da comunidade tava bem magoada porque, tipo, tinha acabado de acontecer uma coisa assim, aí vem julgamento, as pessoas julgando a gente. Como a gente vai perder a nossa casa assim, a gente mesmo querendo perder a nossa casa? Assim, não tem lógica. Não tem lógica a gente querer que acontece isso [...] A gente não desejaria para ninguém (Rafaela, 2020 *apud* Oliveira, 2021, p. 127).

Além disso, recaiu sobre a população atingida o estigma de “pessoal da lama”, “pessoas preguiçosas e que não trabalham mais”, “pessoas que ficaram ricas do dia para a noite”, “bagunceiros” etc. A lama que protagonizou a devastação da comunidade foi diretamente associada aos atingidos, sendo estes retratados como indivíduos sujos, em uma representação que simultaneamente expressa humilhação e desumanização.

Eu chegava na sala de aula e não tinha como estudar, porque meu pensamento ficava nas frases que as pessoas falavam toda vez que a gente chegava na escola. Que aí, tipo assim, a gente era os últimos a chegar na escola, quando chegava ficava todo mundo lá, tipo, tava cheio de gente e, tipo, elas abriam assim... pra gente passar. E aí nessa parte eles falavam: “Ah, chegou os da lama” (Rafaela, 2020 *apud* Oliveira, 2021, p. 128-129).

O *status* estigmatizante incita outras formas de violência, com riscos de danos psicossociais mais extensos que o rompimento em si (Valencio, 2009). Após o RBF, o município foi economicamente afetado pela alta taxa de desemprego. De acordo com Rafaela, a pressão intrínseca ao desemprego se abateu sobre os atingidos, os quais chegaram a ser culpabilizados pela situação. Essa mesma pressão também se manifestou no ambiente escolar, e o estigma, atributo de um lugar social, proporcionou episódios segregativos na escola em que estudaram. Rafaela descreveu seus sentimentos como “destruída por dentro”, “pesada”, “triste”, “magoada” e “culpada” com os comentários, como se ela fosse “uma pedra no sapato das pessoas”.

Quando a gente estudava no Rosário, aí sempre que a gente ia pra escola acontecia alguma coisa, porque, tipo assim, como a gente tava no início de que as coisas aconteceram, teve muito preconceito com a gente. Igual uma vez que teve uma brincadeira na quadra que foi pra gente do Rosário e pra gente também, só que a gente não podia brincar em nenhum dos brinquedos [...] A gente foi pra fila do algodão doce, foi, tipo assim, passando um monte de gente na nossa frente. A gente nunca podia ir (Rafaela, 2020 *apud* Oliveira, 2021, p. 128).

A gente sofreu muito por causa disso [...] A minha sala toda, ninguém quis participar porque a gente chegou lá é... Eles... Os meninos começaram a olhar pra gente com um jeito estranho. Eles chegaram perto da minha prima e falou com ela que ela não deveria... Tá... Não deveria nem tá viva, nem deveria tá lá. Ai isso, tipo, abalou todo mundo da sala, ninguém conseguiu mais ficar (Clara, 2020 *apud* Oliveira, 2021, p. 137-138).

Os testemunhos da *violência lenta* relatados por Rafaela, Clara e a diretora discorrem sobre o traço comum de sofrimento que vivenciaram. A experiência de dor enfrentada por Rafaela desencadeou um estado de depressão onde ela se sentia dentro de uma “caixa fechada e escura”. A jovem descreve essa fase como um período de desespero no qual recorreu à automutilação. Na escola, ela deparou-se com resistência dos colegas em aceitar o seu sofrimento como legítimo, já que eles consideravam que “isso tudo não passava de drama”. Manifestações frequentes de sofrimento associadas a formas de violência que não são diretamente inscritas nos corpos em lesões e carências diagnosticáveis podem encontrar resistência a serem reconhecidas como sofrimento “real” e “legítimo” (Nunes, 2019).

As compreensões distintas de partilhas de sofrimento e as diversas formas de nomeá-lo pavimentam a reflexão a respeito da dignidade daqueles que sofrem e, por conseguinte, do

reconhecimento dos corpos que sofrem. As narrativas expuseram a prática de uma violência que ocorre de forma gradual e se espalha no tempo e no espaço (Nixon, 2011). O caráter insidioso da *violência lenta* se constitui na negação do direito à informação sobre o território, nas condições de saúde com a instalação do empreendimento, nas formas de preconceito e julgamentos, no *status* estigmatizante e, conseqüentemente, no adoecimento psicossocial narrado pelas entrevistadas. Nos termos de Nixon (2011), o conceito de *violência lenta* abarca as diversas violências sofridas pelas entrevistadas antes e depois do RBF, bem como converge com a concepção de desastre enquanto um processo, o qual permanece produzindo ameaças e violências ao longo do tempo.

### **3.3 Tomada de dignidade**

As narrativas discorrem sobre a ausência do consenso nas indenizações que deveriam ser pagas pelas empresas, a benevolência do Estado com as empresas, a fragmentação do paradigma da igualdade no que tange o desigual acesso à justiça referente à impunidade dos envolvidos, o estigma que recaiu sobre população e que é fonte de discriminações na cidade, o reassentamento que não foi realizado no tempo previsto, as doenças e os danos psicossociais e as sucessivas violências. A comunidade de Bento de Rodrigues foi despojada de seus direitos constitucionais básicos. O RBF é um caso enfático de desumanização em um processo meticuloso pautado na ausência de agência dos sujeitos envolvidos.

A partir das reflexões apresentadas, adquirimos um entendimento das diferentes dimensões, tanto materiais quanto imateriais, da perda involuntária da propriedade. Além disso, estabelecemos algumas ligações entre situações em que ocorrem a privação de propriedade e a violação da dignidade. Para esse entendimento, referimo-nos ao conceito de *tomada de dignidade* (Atuahene, 2016). A diretora enxerga as situações vivenciadas como “desumanas” e, por isso, ressalta as circunstâncias nas quais ocorreram as violações à dignidade humana no caso do RBF. Em consonância a isso, ela descreve como a ausência de humanidade das pessoas permitiu que isso ocorresse. Para Freire (2018a), a violência dos opressores os faz também desumanizados.

A violação à dignidade humana relacionada às narrativas se apresentou nas formas de privações, humilhações associadas à degradação da forma de vida e ausência do poder de realizar o próprio desejo – desejo fundamental para a própria vida (Matos, 2019). A situação estabelecida significou que as desterritorializações tornaram-se múltiplas, em especial para as crianças e jovens; além de perderem o território que os abrigavam, perderam os outros

territórios que permitiam se reconhecer como constituintes da sociedade (Marchezini; Siena, 2010). As crianças e os jovens que foram destituídos do espaço de aprendizado formal dispõem de elementos individuais que caracterizam as formas subjetivas à vivência ao desastre.

Isso significa que perder esse espaço material e simbólico da instituição escolar significou também perder a referência comum de vida de todos os habitantes. As crianças e os jovens do campo que têm sido expropriados de seus locais de origem discorrem sobre os novos desafios no âmbito educacional. Segundo Arroyo (2019), quando os modos de produção da vida são ameaçados, as matrizes das produções humana, cultural, identitária e educativa também o são. Qualquer ameaça à vida causa sofrimento; um sofrimento que tem sido levado para o interior das instituições escolares, desafiando-as cada vez mais. As trajetórias das estudantes na escola foram marcadas por episódios segregativos, constrangimentos, sentimentos de exclusão e insegurança. Essas experiências na primeira instituição explicitou o entendimento de que situações de desigualdades e desumanização produzidas fora da escola acabam por reforçar situações de discriminação no interior dela.

A comunidade escolar, em diálogo com os estudantes, percebeu o cenário que havia se estabelecido na escola. A disponibilidade para o diálogo é um saber necessário à prática educativa, uma vez que crianças e jovens possuem entendimentos próprios do mundo, sentimentos e, portanto, podem e devem participar na construção do próprio futuro (Freire, 1996). Assim, a comunidade escolar lutou para que uma importante medida de reparação fosse executada. Em 2017, a escola foi transferida provisoriamente a um novo endereço até que o reassentamento seja concluído.

### **Reflexões finais**

A Escola Municipal Bento Rodrigues foi destruída no RBF e, assim como todo o território de Bento Rodrigues, converteu-se em perdas materiais e simbólicas para a comunidade, em especial para as entrevistadas. As narrativas denotam o sofrimento que as jovens vivenciaram em suas singulares infâncias e na construção de suas subjetividades juvenis e evidenciaram as contínuas violações de seus direitos e dignidades. As discussões apresentadas nos conduzem ao questionamento suscitado por Nixon (2011): de que maneira podemos converter as longas emergências de *violência lenta* em narrativas suficientemente dramáticas para despertar o sentimento público e gerar mobilização e ações decisivas?

Os estudos sobre o RBF têm demonstrado que os modos de vida da população atingida foram profundamente afetados, principalmente dos povos do campo, como ribeirinhos,

indígenas, pescadores, agricultores familiares, garimpeiros, quilombolas, assentados e acampados. A partir da pesquisa, constatamos que as experiências escolares das estudantes também foram afetadas. Os impactos nas instituições escolares expuseram uma faceta relevante do desastre relacionada ao direito à educação pública de qualidade e segura, às percepções das infâncias e juventudes em vidas que foram ameaçadas e à oferta escolar do/e para o campo.

De acordo com Freire (2018b), os seres humanos são seres históricos que se fazem e se refazem socialmente, e a educação é uma especificidade de tais seres. É nesse sentido que devemos ponderar sobre os aspectos fundamentais dos nossos processos e práticas educativas, tanto fora dos ambientes formais como, sobretudo, dentro deles. Os desafios enfrentados pelas crianças e jovens têm sido objeto de reflexão, no que diz respeito ao alargamento da concepção de escola. Há a exigência ética de tornar a escola um espaço público de democratização do acesso da infância-juventude popular e que, ao resistirem à opressão, educam-se e humanizam-se (Arroyo, 2019).

Dessa maneira, o objetivo foi ilustrar as situações enfrentadas pelas atingidas e como a escola desempenha um papel significativo nas perdas vivenciadas pelas estudantes e pela diretora. Entretanto, nas limitações deste artigo, não conseguimos tecer as considerações acerca dos processos simultâneos de *restaurações de dignidades* (Atuahene, 2016) nos quais a Escola Municipal Bento Rodrigues se envolve, de acordo com o relato das entrevistadas. Além disso, percebemos a necessidade de projetos que tenham a capacidade de pensar de forma estratégica sobre como a escola deve colaborar para que as comunidades próximas a barragens ou em áreas vulneráveis adquiram conhecimento acerca de sua realidade territorial e de que forma o campo educacional pode corroborar com as investigações sobre desastres, nas diversas áreas da vida social e no desenvolvimento de medidas eficazes que possam ser disseminadas, de maneira que, como pesquisadores e/ou profissionais da educação, possamos refletir acerca das demandas éticas que surgem nas instituições escolares.

## Referências

AQUINO, Mahalia Gomes de Carvalho. “**Aprender a ser atingido**”: educação e lutas socioambientais diante do rompimento da barragem de Fundão (Mariana-MG) no rio Doce e afluentes. 2018. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 2018.

ALVES, Maria Zenaide; DAYRELL, Juarez Tarcísio. Processos de escolarização de jovens rurais de Governador Valadares-MG: entre sonhos e frustrações. **Rev. bras. Estud. pedagog.** Brasília, v. 97, n. 247, p. 602-618, set./dez. 2016.

ARROYO, Miguel G. **Vidas ameaçadas: exigências-respostas éticas da educação e da docência**. Petrópolis: Vozes, 2019.

ATUAHENE, Bernadette. Dignity takings and dignity restoration: creating a new theoretical framework for understanding involuntary property loss and the remedies required. **Law & Social Inquiry**, v. 41, Issue 4, p. 796-823, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de L. de A. Rego e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 04 de set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília: Presidência da República, 2013. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm). Acesso em: 04 de set. 2023.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRABPEE)**, v. 11, n. 1, p. 63-76, jan. jun. 2007.

CARRANO, Paulo. Políticas Públicas de Juventude: desafios da prática. In: Julião, Elionaldo Fernandes; Vergílio, Soraya Sampaio (org.). **Juventudes, políticas públicas e medidas socioeducativas**. Rio de Janeiro: Novo Degase, 2013.

CARVALHO, Ananda Martin. Anúncios da Violência lenta no desastre da Samarco (Vale/BHP Billiton) em Mariana, Minas Gerais. **Revista Científica Foz**, v. 2, n. 2, p. 23-38, dez. 2019.

DIEGUEZ, Consuelo. A onda. **Piauí**, 118 ed., 10 jul. 2016. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/a-onda-de-mariana/>. Acesso em: 14 jun. 2019.

FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá; RAHME, Mônica Maria Farid; VILA REAL, Fernanda Carvalho de Faria. A barragem de Fundão – seu rompimento, as vidas e a mídia – algumas considerações (Mariana, Minas Gerais, Brasil). **Heurística revista digital de história de la educación**, n. 20, jan./dez. 2017.

FIOROTT, Thiago Henrique. **A morte do Uatu: impactos do desastre da Samarco/Vale/BHP sobre a sustentabilidade do povo Krenak**. 2017. 158f. Dissertação (Mestrado profissional em sustentabilidade junto a povos e terras tradicionais) – Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso**: América Latina e educação popular. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018b.

HUNZICKER, Adriane Cristina de Melo. **O rompimento da barragem de fundão**: repercussões nos saberes e práticas dos professores da escola de Bento Rodrigues. 2019. 173f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, 2019.

HUNZICKER, Adriane Cristina de Melo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Desafios enfrentados pelos sujeitos de uma escola do campo atingida pelo rompimento da barragem de Fundão em Mariana/MG. In: Carvalho, Cristiene Adriana da Silva; Araújo, Alexandre Fraga de (Orgs.). **Educar é um ato político**: educação do campo e seus princípios. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020.

HUNZICKER, Adriane Cristina de Melo; RIBEIRO, Luiz Paulo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Ser atingido, ser camponês: o desafio identitário dos moradores de Bento Rodrigues/Mariana/Brasil. **Órgano informativo de extensión – Fundación Universitaria Agraria de Colombia**, v. 6, p. 371-388, 2019. Disponível em: [https://www.uniagraria.edu.co/wp-content/uploads/2020/10/Revista-Encuentro-Latinoamer.-Extensi%C3%B3n\\_compressed-1.pdf](https://www.uniagraria.edu.co/wp-content/uploads/2020/10/Revista-Encuentro-Latinoamer.-Extensi%C3%B3n_compressed-1.pdf). Acesso em: 06 abr. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DO MEIO AMBIENTE E DOS RECURSOS NATURAIS RENOVÁVEIS – IBAMA. **Laudo Técnico Preliminar**. Impactos ambientais decorrentes do desastre envolvendo o rompimento da barragem de Fundão, em Mariana, Minas Gerais. 2015. Disponível em: [https://www.ibama.gov.br/phocadownload/barragemdefundao/laudos/laudo\\_tecnico\\_preliminar\\_ibama.pdf](https://www.ibama.gov.br/phocadownload/barragemdefundao/laudos/laudo_tecnico_preliminar_ibama.pdf). Acesso: 20 jun. 2020.

JUVENTUDE. **Nações Unidas**, [2023]. Disponível em: <https://unric.org/pt/juventude/>. Acesso em: 04 de set. 2023.

MARCHEZINI, Victor. Dos desastres da natureza à natureza dos desastres. In: Valencio, Norma; Siena, Mariana; Marchezini, Victor; Gonçalves, Juliano Costa. **Sociologia dos Desastres**: construção, interfaces e perspectivas no Brasil. São Carlos: Rima, 2009.

MARCHEZINI, Victor. **As ciências sociais nos desastres**: um campo de pesquisa em construção. In: BIB. São Paulo, n. 83, p. 43-72, 2018.

MARCHEZINI, Victor; SIENA, Mariana. A continuidade do desastre e suas desterritorializações múltiplas: o caso de São Sebastião do Caí/RS. In: VALENCIO, Norma. **Sociologia dos Desastres**: construção, interfaces e perspectivas no Brasil. São Carlos: Rima, 2010. v. II.

MATOS, Saulo Monteiro Martinho de. Dignidade humana, humilhação e forma de vida. *Rev. Direito e Práx.* Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 1863-1888, 2019.

NIXON, Rob. **Slow violence and the environmentalism of the poor**. Cambridge, MA/London, England: Harvard University Press, 2011.

NUNES, João Arriscado. “Um ser que não foi feito para sofrer”: da diferença do humano e das diferenças dos humanos. In: Santos, Boaventura de Sousa; Martins, Bruno Sena (org.). **O pluriverso dos Direitos Humanos: a diversidade das lutas pela dignidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

OLIVEIRA, Bárbara. **Escola e produção de saberes: narrativas de jovens atingidas pelo rompimento da barragem de Fundão**. 2021. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto. Mariana: UFOP, 2021.

OLIVEIRA, Bárbara; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá. Produções científicas em cursos de pós-graduação sobre o rompimento da barragem de fundão: perspectivas para o campo educacional. **Revista Educar Mais**, v. 1, n. 3, p. 794-811, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15536/reducarmais.4.2020.2059>. Acesso em: 06 out. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Resolução n. 36/28, de 13 de novembro de 1981**. Dispõe sobre o ano internacional da juventude. Nova York, 1981. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=4503746&pid=S0104-5393201600010000400011&lng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=4503746&pid=S0104-5393201600010000400011&lng=pt). Acesso em: 06 out. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL – ONU Brasil. **Adolescência, juventude e redução da maioridade penal**. Brasília: ONU, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-07/Position-paper-Maioridade-penal-1.pdf#:~:text=1%20Diversas%20ag%C3%A4ncias%20do%20sistema,adotadas%20por%20e-ses%20organismos%20internacionalmente>. Acesso em: 02 de set. 2023.

PAVAN, Beatriz J. C. O olhar da criança sobre o desastre: uma análise baseada em desenhos. In: Valencio, Norma; Siena, Mariana; Marchesini, Vitor; Gonçalves, Juliano C. (org.). **Sociologia dos Desastres: Construção, Interfaces e Perspectivas no Brasil**. São Carlos: Rima, 2009.

PEREIRA, Diego. **Histórias de vidas interrompidas pelo mar de lama: desastre de Mariana (MG)**. 2018. 93f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) – Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2018.

QEDU. **Em Bento Rodrigues**. 2018. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/escola/145838-em-bento-rodrigues/censo-escolar>. Acesso em: 10 mar. 2020.

QUADROS, Leticia Severina de. **O rompimento da barragem do Fundão: percepção socioambiental e análise da vulnerabilidade social da população de Bento Rodrigues - Mariana - MG - Brasil**. 2019. 141f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista. Rio Claro: Unesp, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 237-280, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: Santos, Boaventura de Sousa; Meneses, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, Marcela Alves de Lima. **Eu quero minha liberdade de volta!** Saúde mental e atenção psicossocial junto aos adolescentes atingidos pelo rompimento da barragem de Fundão. 2018. 90f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletivo) – Fundação Oswaldo Cruz. Belo Horizonte: Fundação Oswaldo Cruz, 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância.** Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância (Projeto POCTI/CED/2002). 2002. Disponível em: [http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos\\_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf](http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf). Acesso em: 16 mar. 2021.

SERRA, Cristina. **Tragédia em Mariana:** a história do maior desastre ambiental do Brasil. Rio de Janeiro: Record, 2018.

SILVA, Carla Regina; LOPES, Roseli Esquerdo. Adolescência e juventude: entre conceitos e políticas públicas. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar.** São Carlos, v. 17, n. 2, p. 87-106, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://fabioperiandro.adv.br/wp-content/uploads/2021/02/Adolescencia-e-juventude-entre-conceitos-e-politicas-publicas.pdf>. Acesso em: 02 out. 2023.

VALENCIO, Norma. Vivência de um desastre: uma análise sociológica das dimensões políticas e psicossociais envolvidas no colapso de barragens. In: Valencio, Norma; Siena, Mariana; Marchezini, Victor; Gonçalves, Juliano Costa. **Sociologia dos Desastres:** construção, interfaces e perspectivas no Brasil. São Carlos: Rima, 2009.

ZHOURI, Andréa; VALENCIO, Norma; OLIVEIRA, Raquel; ZUCARELLI, Marcos; LASCHEFSKI, Klemens; SANTOS, Ana Flávia. O desastre da Samarco e a política das afetações: classificações e ações que produzem o sofrimento social. **Cienc. Cult. (on-line)**, v. 68, n. 3, p. 36-40, 2016.

ZHOURI, Andréa; OLIVEIRA, Raquel; ZUCARELLI, Marcos; VASCONCELOS, Max. O desastre no rio Doce: entre as políticas de reparação e a gestão das afetações. In: Zhouri, Andréa; Oliveira, Raquel (org.). **Mineração:** violências e resistências [livro eletrônico]: um campo aberto à produção de conhecimento no Brasil. Marabá: iGuana/ABA, 2018.