

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA COM  
ÊNFASE EM EDUCAÇÃO, MINERAÇÃO, ROMPIMENTO E REVITALIZAÇÃO DA BA-  
CIA DO RIO DOCE**

MARIA IDALINA COELHO

**RESSIGNIFICAÇÃO DO ROMPIMENTO DA BARRAGEM DE FUNDÃO NAS ES-  
COLAS DE PONTE NOVA: A INSERÇÃO DEMOCRÁTICA DA TEMÁTICA NOS  
PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS E AS AÇÕES NO CONTEXTO EDUCACI-  
ONAL**

MARIANA  
2026

MARIA IDALINA COELHO

**RESSIGNIFICAÇÃO DO ROMPIMENTO DA BARRAGEM DE FUNDÃO NAS ESCOLAS DE PONTE NOVA: A INSERÇÃO DEMOCRÁTICA DA TEMÁTICA NOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS E AS AÇÕES NO CONTEXTO EDUCACIONAL.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação e Mineração no projeto Pedagógico da Escola: do rompimento à revitalização na Bacia do Rio Doce (MG) do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito para obtenção de título de Especialista.

**Orientador:** Prof. Dr. Marcelo Donizete da Silva

**Coorientador:** Prof. Me. Talis Augusto de Souza Silva

MARIANA

2026

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

C672r Coelho, Maria Idalina.

Ressignificação do rompimento da barragem de Fundão nas escolas de Ponte Nova [manuscrito]: inserção democrática da temática nos projetos políticos pedagógicos e as ações no contexto educacional. / Maria Idalina Coelho. - 2026.

75 f.: il.: mapa. + Quadros.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Donizete Silva.

Coorientador: Prof. Me. Talis Augusto de Souza Silva.

Produção Científica (Especialização). Universidade Federal de Ouro Preto. Departamento de Educação.

1. Mineração a céu aberto. 2. Falhas em barragens. 3. Educação. I. Silva, Marcelo Donizete. II. Silva, Talis Augusto de Souza. III. Universidade Federal de Ouro Preto. IV. Título.

CDU 37.016:622.88



## FOLHA DE APROVAÇÃO

**Maria Idalina Coelho**

### **Ressignificação do rompimento da Barragem de Fundão nas escolas de Ponte Nova: a inserção democrática da temática nos Projetos Políticos Pedagógicos e as ações no contexto educacional**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização Projeto Político-Pedagógico da Escola com Ênfase em Educação, Mineração, Rompimento e Revitalização da Bacia do Rio Doce em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito para obtenção do título de Especialista em Educação.

Aprovada em 05 de fevereiro de 2026.

Membros da banca

Prof. Dr. Marcelo Donizete da Silva - Orientador - Universidade Federal de Ouro Preto

Prof. Me. Talis Augusto de Souza Silva - Co-Orientador

Dr. Henrique Dias Sobral Silva

Prof. Dr. Luciano Magela Roza - Universidade Federal de Ouro Preto

O Prof. Dr. Marcelo Donizete da Silva, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 05/02/2026.



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Donizete da Silva, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 29/05/2026, às 16:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.ufop.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1104015** e o código CRC **1C6806BF**.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, de forma sincera, às instituições de fomento que viabilizaram esta oportunidade de formação, pesquisa e amadurecimento acadêmico, pelo apoio financeiro, institucional e logístico oferecido ao longo do percurso: Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa (FUNDEP) e Programa PEBRID. A cada uma, meu reconhecimento pela confiança depositada, pela mediação de recursos e pela criação de condições para o desenvolvimento deste trabalho.

## RESUMO

Esta pesquisa, vinculada ao Programa de Formação Continuada de Educadores da Rede Pública dos Municípios atingidos pelo rompimento da Barragem de Fundão, em Minas Gerais, foi encaminhada pela Universidade Federal de Ouro Preto e pela Universidade Federal de Minas Gerais. O objetivo geral foi analisar os modos de acolhimento ou distanciamento das comunidades escolares frente à temática do rompimento da barragem de Fundão nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) no município de Ponte Nova (MG). Para tanto, foram analisados os Projetos Político-Pedagógicos de seis escolas públicas: uma da rede estadual e cinco da rede municipal, que se comprometeram, por meio da SEE, da SRE e da SEMED, com a temática. Com esse intuito, buscou-se verificar se havia alguma referência à temática da mineração, do rompimento e da revitalização. Caso não houvesse, buscou-se outra abordagem que fizesse interconexão com a temática mencionada, para sugerir à escola o desenvolvimento de um PPEE, um Projeto Pedagógico Escolar Experimental, como aporte para o estudo da temática, a ser utilizado como proposta para ser incluída, ou não, no Projeto Político-Pedagógico. Nas premissas do PPEE, foram realizadas atividades presenciais no Tempo Universitário, estudos assíncronos e síncronos, via Google Meet, participação em fóruns e entrega de atividades individuais e em grupo, com professores de disciplinas elencadas pelo Programa em quatro módulos. O diálogo com as escolas ocorreu mediante trocas realizadas nas Rodas de Conversa, presenciais e on-line, com o corpo docente, a gestão e articuladores locais, para a realização da partilha de experiências, saberes e pontos significativos na construção coletiva e dialógica do referido Projeto por cada unidade escolar. Ainda sob a orientação dos cursistas, em um Seminário, os Articuladores trouxeram propostas construídas em parcerias efetivadas nos ambientes escolares. Em seguida, os Articuladores organizaram Seminários, em suas respectivas escolas, para a apresentação desses produtos e a concretização do diálogo com as categorias representativas do local.

Palavras-chave: MRR; projeto político-pedagógico; projeto pedagógico escolar experimental.

## ABSTRACT

This study is part of the Continuing Education Program for Public School Educators in the municipalities affected by the Fundão Dam collapse in Minas Gerais, coordinated by the Federal University of Ouro Preto and the Federal University of Minas Gerais. Its main objective was to analyze how school communities in the municipality of Ponte Nova, Minas Gerais, engaged with—or distanced themselves from—the theme of the Fundão Dam collapse in their Political-Pedagogical Projects (PPPs). For this purpose, the Political-Pedagogical Projects of six public schools were examined: one state school and five municipal schools, all of which had committed, through the State Department of Education (SEE), the Regional Superintendencies of Education (SREs), and the Municipal Department of Education (SEMED), to addressing the topic. The analysis aimed to identify whether the themes of mining, the dam collapse, and revitalization were explicitly addressed in these documents. When such references were absent, other possible links to the topic were investigated, and the development of a PPEE (Experimental School Pedagogical Project) was proposed as a contribution to the study of the issue and as a possible proposal for inclusion in the schools' Political-Pedagogical Projects. Based on the principles of the PPEE, in-person activities were carried out during University Time, along with synchronous meetings via Google Meet, individual assignments, participation in study forums, and both individual and group activities organized throughout the four modules of the Program. In addition, dialogue with the schools took place through in-person and online conversation circles involving teachers, school management teams, and local coordinators. These moments made it possible to share experiences, expand knowledge, and identify relevant aspects for the collective and dialogical construction of the proposed project in each school unit. Under the guidance of the course participants, the coordinators later presented, in a seminar, proposals developed through partnerships established within the school environment. Subsequently, they organized seminars in their respective schools in order to present these products and promote dialogue with representative groups from the local community.

Keywords: MRR; political-pedagogical project; experimental school pedagogical project.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Mapa de Localização do município de Ponte Nova .....	23
--	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Síntese dos Projetos Político-Pedagógicos.....	32
Quadro 2. Síntese dos Projetos Político-Pedagógicos Experimental Escolar .....	66

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
FUNDEP	Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MPF	Ministério Público Federal
MRR	Mineração, Rompimento e Revitalização
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPEE	Projeto Pedagógico Escolar Experimental
SEE-MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TJMG	Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFSJ	Universidade Federal de São João Del Rei

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1 CONSIDERAÇÕES SOCIOAMBIENTAIS SOBRE O MUNICÍPIO DE PONTE NOVA</b> .....	22
<b>2 EDUCAÇÃO EM PONTE NOVA: DA EXCLUSÃO AOS DESAFIOS DO TEMPO PRESENTE</b> .....	26
<b>2.1 O ROMPIMENTO DA BARRAGEM DO FUNDÃO E SUA INSERÇÃO NO CURRÍCULO ESCOLAR DE PONTE NOVA (MG) E DO ESTADO DE MINAS GERAIS: ARTICULAÇÕES COM A BNCC</b> .....	28
<b>2.2 REALIDADES ESCOLARES</b> .....	30
<b>2.3 UM MOSAICO DE REALIDADES: EXPOSIÇÃO CRÍTICA-ANALÍTICA DAS UNIDADES ESCOLARES</b> .....	32
<b>2.3.1 A Escola Carmo</b> .....	33
<b>2.3.2 Escola São Sebastião</b> .....	36
<b>2.3.3 Escola Ruas</b> .....	37
<b>2.3.4 Escola Areias</b> .....	38
<b>2.3.5 Escola Industrial</b> .....	39
<b>2.3.6 Escola Travessia</b> .....	40
<b>3 ANÁLISE DOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS (PPPS): TEORIA E PRÁTICA</b> .....	41
<b>3.1 MAPEANDO AS PRESENCAS E AUSÊNCIAS DO ROMPIMENTO DA BARRAGEM DE FUNDÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS PEDAGÓGICOS</b> .....	43
<b>3.1.1 Escola Carmo</b> .....	43
<b>3.1.2 Escola São Sebastião</b> .....	45
<b>3.1.3 Escola Ruas</b> .....	46
<b>3.1.4 Escola Areias</b> .....	48
<b>3.1.5 Escola Industrial</b> .....	50
<b>3.1.6 Escola Travessia</b> .....	52
<b>3.2 ANÁLISE DAS RODAS DE CONVERSA</b> .....	54
<b>3.2.1 Escola Ruas</b> .....	54
<b>3.2.2 Escola Industrial</b> .....	55

<b>3.2.3 Escola Areia</b> .....	56
<b>3.2.4 Escola São Sebastião</b> .....	57
<b>3.2.5 Escola Carmo</b> .....	58
<b>3.2.6 Escola Travessia</b> .....	59
<b>3.3 NOVA ANÁLISE DOS PPEEs</b> .....	61
<b>3.3.1 PPEE como instrumento crítico e emancipatório</b> .....	61
<b>3.3.2 A dimensão coletiva e processual do PPEE</b> .....	63
<b>3.3.3 A dimensão metodológica dos PPEEs: entre potencialidades e lacunas</b> .....	64
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	67
<b>5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	69

## INTRODUÇÃO

O rompimento da barragem de Fundão, em Mariana (MG), ocorrido em novembro de 2015, provocou uma das maiores experiências de transformação socioambiental da história recente do país, afetando ecossistemas, comunidades e economias locais ao longo da Bacia do Rio Doce. A lama, composta por rejeitos de mineração, percorreu mais de 600 quilômetros até o oceano Atlântico, afetando de maneira direta dezenas de municípios mineiros e capixabas. Dentre essas localidades, o município de Ponte Nova destaca-se por sua posição estratégica na bacia, por meio do rio Piranga, que estrutura seu território, sua história, sua economia e seus desafios ambientais.

A educação, nesse cenário, emerge como espaço privilegiado para o exercício da memória, da análise crítica e da construção de alternativas de convivência com as transformações impostas por esse evento. A escola, enquanto território de significação, tem o papel de promover o diálogo entre as vivências locais e os conteúdos curriculares, favorecendo a formação cidadã e a reconstrução simbólica das comunidades atingidas. Assim, discutir a presença — ou a ausência — da temática do rompimento da barragem de Fundão nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) de seis escolas de Ponte Nova constitui uma tentativa de problematizar os modos como o sistema educacional local respondeu e ainda responde às demandas emergentes de seu território.

Nessa oportunidade, cabe dizer que a pesquisadora pertence ao Núcleo 2 do curso de especialização e, além disso, foi a responsável por dialogar com seis comunidades escolares no município de Ponte Nova. Cabe dizer também que tomou parte na atuação como pesquisadora junto a uma escola estadual e cinco municipais, todas atendendo ao Ensino Fundamental.

Assim sendo, é válido salientar que um documento importante, que norteou parte dos esforços desta pesquisa ao longo da execução das rodas de conversa, foi o Projeto Político-Pedagógico. Esse é um documento fundamental na organização da identidade da escola, pois expressa sua concepção de educação, missão, valores, metas e práticas de gestão democrática (Guedes, 2021; Oliveira, 2015). Ao mesmo tempo, é instrumento político, técnico e ético, que orienta o fazer pedagógico e garante a participação coletiva na construção da escola pública. A inserção de temas socialmente relevantes, como o rompimento da barragem e suas consequências, constitui, portanto, uma exigência contemporânea à luz de uma educação crítica e transformadora.

A partir dessas considerações, a presente pesquisa, intitulada “Ressignificação do rompimento da barragem de Fundão nas escolas de Ponte Nova: a inserção democrática da temáti-

ca nos projetos políticos pedagógicos e as ações no contexto educacional”, propõe-se a investigar como as escolas desse município têm analisado, negado ou ressignificado o tema em seus PPPs e quais caminhos podem ser construídos para uma inserção democrática e territorializada dessa discussão no cotidiano escolar. Isto posto, o problema central que norteia esta pesquisa consiste na seguinte indagação: como possibilitar a inserção democrática da temática do rompimento da barragem de Fundão nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) de seis escolas do município de Ponte Nova (MG)?

Tal questão nasce das rodas de conversa previstas no programa da Escola do Rio Doce, que levaram à constatação de que, embora o rompimento da barragem de Fundão tenha sido amplamente debatido nos meios científicos e midiáticos, no Brasil e no exterior, sua incorporação aos processos formativos escolares ainda se mostra incipiente. No levantamento bibliográfico realizado para esta pesquisa, foi possível observar que, mesmo após quase uma década do rompimento da barragem de Fundão, muitos PPPs permanecem alheios à discussão crítica sobre mineração, rompimento e revitalização (MRR), não articulando o conhecimento escolar às realidades territoriais e socioambientais que cercam seus estudantes (Guedes, 2021; Paraíso; Caldeira, 2025).

Cabe aqui um aparte sobre o conceito de mineração, rompimento e revitalização e sua potência heurística. Esse termo constitui uma categoria analítica e pedagógica que busca compreender, de forma integrada e crítica, os processos históricos, econômicos, socioambientais e educativos relacionados à exploração mineral, aos desastres decorrentes desse modelo de desenvolvimento e às disputas em torno da reconstrução dos territórios atingidos. Trata-se de uma tríade que permite superar leituras fragmentadas da realidade, articulando causas, consequências e possibilidades de transformação social no contexto educacional (Acselrad, 2010; Loureiro, 2019).

A articulação entre mineração, rompimento e revitalização permite compreender que os desastres não são eventos isolados, mas partes constitutivas de um mesmo modelo de exploração do território. Ao adotar a MRR como categoria pedagógica, a escola reconhece o território como dimensão educativa e o PPP como instrumento político capaz de institucionalizar essa leitura crítica da realidade.

Nesse sentido, a MRR contribui para processos de ressignificação, nos quais o rompimento passa a constituir-se como objeto de reflexão, aprendizagem e mobilização social. Conforme Freire (1996), a educação comprometida com a transformação social deve partir da leitura crítica do mundo, articulando experiência vivida, conhecimento sistematizado e ação coletiva. Assim, a inserção da MRR nos Projetos Político-Pedagógicos fortalece práticas educa-

tivas voltadas à formação de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a defesa da vida e do território.

Isto posto, no município de Ponte Nova, que é atravessado por dinâmicas hidrográficas e socioeconômicas vinculadas à bacia, a escola pública emerge como espaço estratégico para transformar o acontecimento em objeto de conhecimento, debate público e formação cidadã, articulando Educação Ambiental, currículo e participação social.

Nessa perspectiva, mediante leituras realizadas nas sínteses dos PPEEs (Projeto Pedagógico Escolar Experimental), dos PPPs e nas rodas de conversa, emprega-se neste trabalho o termo resignificação para nomear o processo pedagógico e institucional pelo qual o rompimento deixa de ser tratado apenas como acontecimento externo, episódico ou de menção transversal e passa a constituir-se como objeto de reflexão crítica, de Educação Ambiental e de disputa curricular, orientando práticas, projetos e registros escolares. Tal escolha conceitual fundamenta-se na constatação de que, no cotidiano das escolas investigadas, a temática do rompimento e seus desdobramentos socioambientais tendem a aparecer com maior força em ações, projetos e intervenções — sequências didáticas, campanhas, rodas de conversa, produções estudantis e parcerias —, enquanto permanecem pouco explicitados ou não institucionalizados nos Projetos Político-Pedagógicos. Esse descompasso evidencia a necessidade de uma reorientação democrática do currículo e do planejamento escolar, de modo que o tema seja legitimado como conteúdo formativo e territorializado, sustentado por decisões coletivas e por práticas educativas continuadas.

É nesse horizonte que este trabalho utiliza o termo “ressignificação”. Resignificar, aqui, não significa apenas relembrar o rompimento, mas reconstruir sentidos pedagógicos e curriculares sobre ele, convertendo um evento traumático e complexo em objeto legítimo de estudo, debate e ação educativa. Trata-se de compreender como a escola pode deslocar o rompimento da condição de assunto externo ou distante da realidade escolar para a de problema público educável, capaz de mobilizar leitura crítica do real, argumentação baseada em informações confiáveis, consciência socioambiental e formação cidadã — dimensões reiteradamente defendidas nos próprios PPPs, quando afirmam que a educação não é neutra e que a prática escolar pode assumir caráter transformador.

Do ponto de vista da Educação Ambiental, a pesquisa ancora-se na compreensão de que ações ambientais efetivas, para além do caráter comemorativo, exigem continuidade, interdisciplinaridade e territorialização, articulando práticas escolares, saberes locais, análise histórica e científica e responsabilidade coletiva com nascentes, córregos, o rio Piranga e matas ciliares. Nessa direção, os PPEEs, desenvolvidos no contexto formativo do Programa Escola do Rio

Doce, são considerados, nesta perspectiva de estudo, como mediações relevantes: ao lado das rodas de conversa, operam como dispositivos de escuta e de proposição, permitindo observar possibilidades reais de traduzir a temática do rompimento em sequências didáticas, projetos interdisciplinares, atividades investigativas e práticas de participação comunitária.

Os postulados anteriores colocam e, ao mesmo tempo, pretendem apontar como a resignificação do rompimento pode se expressar na escola como processo curricular democrático e como educação ambiental crítica, examinando ações já realizadas, percepções docentes e lacunas documentais, de modo a subsidiar caminhos para que o PPP deixe de apenas “mencionar o meio ambiente” e passe a incorporar, com intencionalidade pedagógica, um problema histórico vivido pelo território das escolas situadas nas margens do rio Piranga: a mineração, o rompimento e os desafios de revitalização na Bacia do Rio Doce.

Assim sendo, cabe destacar a relevância deste estudo, que se justifica por quatro dimensões complementares. Em primeiro lugar, pela dimensão social, ao contribuir para que as escolas da região tenham subsídios para desenvolver uma consciência crítica e participativa diante dos impactos socioambientais que as cercam. Em segundo, pela dimensão educacional, ao propor formas de qualificar os PPPs como instrumentos de gestão democrática e de leitura crítica da realidade local. Além disso, pela dimensão científica, ao produzir conhecimentos interdisciplinares sobre as relações entre currículo, território e justiça ambiental, ampliando a fortuna crítica sobre o tema na Bacia do Rio Doce.

Ademais, acrescenta-se também a dimensão pessoal, que, no limite, posto que também é política, relaciona-se ao fato de a trajetória da autora ser marcada pela educação pública na cidade de Ponte Nova. Nascida no município, sua formação escolar na rede pública local e, ao longo dos anos, a construção de percursos diversos, que incluem graduação em Ciências Contábeis, atuação em funções administrativas na educação e posterior formação em Pedagogia, levaram-na a consolidar um vínculo profundo com a escola pública e com os desafios enfrentados no contexto educacional de Ponte Nova.

Ao longo de sua atuação como secretária escolar, servidora da Secretaria Municipal de Educação e, posteriormente, professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, foi possível perceber a importância de alinhar prática profissional e formação acadêmica. Movida pela coerência entre atuação e conhecimento, buscou-se qualificação constante, seja na Pedagogia, seja, em seguida, na especialização em Práticas de Letramento e Alfabetização. Essa trajetória foi atravessada por desafios pessoais e questões de saúde, mas tais lutas de ordem íntima não impediram sua permanência e crescimento na área educacional.

A escolha de abordar o rompimento da barragem de Fundão, ocorrido em 2015, relaciona-se, nesse sentido, diretamente com a história de vida da pesquisadora, com os ensinamentos maternos sobre consciência crítica e com sua atuação no município de Ponte Nova. As leituras e discussões acadêmicas sobre o tema representaram uma forma de dar sentido às inquietações acumuladas ao longo dos anos, ao se perceberem injustiças e ausências. Assim, esta monografia configura-se como um esforço de articular memória, educação e justiça social, reconhecendo o papel da escola como espaço legítimo de escuta, reflexão crítica e construção democrática do conhecimento.

Feitas essas justificativas, a pesquisa também dialoga com o compromisso ético da educação em direitos humanos e com a pedagogia libertadora de Paulo Freire (1983), que defende o diálogo como prática de liberdade e o conhecimento como resultado da relação entre sujeitos históricos e contextos concretos. Assim, repensar o PPP à luz do rompimento da barragem de Fundão é, em última instância, ressignificar o papel da escola como espaço de reconstrução social e cultural.

Orientada por tais demandas de estudo, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a presença da temática do rompimento da barragem de Fundão nas comunidades escolares e sua inserção democrática nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) no município de Ponte Nova (MG).

Frente a isso, os objetivos específicos que se impõem são problematizar o evento histórico-ecológico do rompimento da barragem de Fundão (2015) e seus impactos educacionais no município de Ponte Nova. Em seguida, busca-se investigar as realidades escolares e propor possibilidades de inserção da tríade Mineração, Rompimento e Revitalização nos PPPs das escolas, além de mapear as presenças e ausências da discussão do rompimento da barragem de Fundão nas rodas de conversa em seis escolas públicas de Ponte Nova.

Tais norteamentos atuarão como auxiliares nesse percurso de estudo, além de contribuir para as reflexões a serem desencadeadas na perspectiva proposta. Diante dos objetivos expostos, o referencial teórico que sustenta esta pesquisa ancora-se em três eixos fundamentais: ressignificação, educação ambiental e os conceitos de mineração, rompimento e revitalização.

O conceito de ressignificação remete ao processo de atribuição de novos significados a eventos ou situações que, inicialmente, podem ser encarados de forma negativa ou traumática.

Ainda que Freire não empregue literalmente o termo “ressignificação”, sua obra sustenta essa perspectiva ao evidenciar que, no encontro com novas experiências e saberes, o sujeito transforma os sentidos que atribui à realidade e à própria vivência, reelaborando sua compreen-

são de mundo. No contexto do rompimento da barragem de Fundão, a resignificação configura-se como uma oportunidade de transformar a dor e o desafio em um aprendizado coletivo, no qual as escolas assumem papel fundamental na formação de uma consciência crítica sobre os desastres ambientais e suas repercussões sociais.

A resignificação do rompimento de Fundão nas escolas pode ser vista, portanto, como um exercício de reconstrução de sentidos, no qual a memória não é apenas lembrada, mas também discutida e analisada sob diferentes perspectivas, com o objetivo de gerar reflexões que contribuam para a construção de um futuro mais sustentável e justo. Segundo Meneses Neto, Almeida e Faria (2024, p. 130-131), a resignificação de eventos traumáticos permite que as comunidades envolvidas criem novas formas de se relacionar com a dor e a perda, transformando a experiência em um ponto de partida para a reconstrução.

Em um segundo momento, a educação ambiental, como abordagem pedagógica, é fundamental para promover a conscientização sobre as questões socioambientais, especialmente em um cenário de degradação ambiental e de crises ecológicas, como o rompimento da barragem de Fundão. Segundo Sato (2012) e Silva et al. (2023, p. 72-80), a educação ambiental deve ser entendida como um processo contínuo de aprendizagem, que visa não apenas transmitir informações sobre o meio ambiente, mas também incentivar a formação de atitudes e comportamentos responsáveis em relação à preservação dos recursos naturais.

Dessa maneira, a inserção da educação ambiental nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas é um passo essencial para a construção de uma sociedade que compreenda a importância da sustentabilidade e da justiça ambiental. Silva e Souza (2015) argumentam que a educação ambiental nas escolas deve ser integrada ao currículo, possibilitando aos alunos uma visão crítica sobre as causas e as consequências dos impactos ambientais, bem como sobre as formas de prevenção e mitigação desses danos. No estudo de caso em tela, a educação ambiental desempenha um papel crucial na conscientização das novas gerações sobre os efeitos da mineração e os desafios da revitalização das áreas afetadas. Essa abordagem permite que as comunidades escolares e seus sujeitos se tornem agentes de transformação em seus contextos, aprendendo a tomar decisões informadas e sustentáveis em relação ao uso dos recursos naturais e à preservação do meio ambiente.

Por último, e de modo complementar, a mineração é uma atividade econômica que, apesar de ser uma importante fonte de desenvolvimento em muitas regiões, apresenta riscos significativos, especialmente quando não é realizada de maneira responsável e sustentável. De modo associado, a revitalização das áreas impactadas, tanto no sentido físico quanto no sim-

bólico, é um desafio complexo, que envolve ações de recuperação ambiental, reparação social e reconstrução da confiança das comunidades afetadas.

Nesse sentido, a revitalização deve ser entendida como um processo multidimensional, que envolve a restauração dos ecossistemas degradados, a recuperação dos meios de subsistência das populações atingidas e a promoção de uma educação voltada para a prevenção de desastres futuros. A revitalização ambiental e social é fundamental para reverter os efeitos do evento e proporcionar uma nova perspectiva de vida às comunidades atingidas. Sobre esse tópico, trazem-se os postulados de Bortolon e Mendes (2014, p. 123), ao argumentarem que “a revitalização não se limita à recuperação dos danos materiais, mas envolve também a reconstrução das relações sociais, a retomada da autoestima das comunidades e a reintegração dos sujeitos no processo de tomada de decisões sobre o uso dos recursos naturais”.

Em conjunto, a compreensão dos conceitos de ressignificação, educação ambiental, mineração, rompimento de barragens e revitalização é essencial para a construção de uma educação crítica e transformadora, capaz de lidar com os desafios impostos por desastres ambientais, como o rompimento da barragem de Fundão. Ao integrar esses temas nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), as escolas podem oferecer aos alunos a oportunidade de refletir sobre o impacto da mineração em suas comunidades e sobre o papel da educação ambiental na prevenção de futuros desastres. Além disso, a ressignificação do evento e a promoção de processos de revitalização contribuem para a formação de uma geração mais consciente, responsável e engajada na construção de um futuro sustentável e justo.

Em termos metodológicos, a pesquisa insere-se no âmbito do Programa Escola do Rio Doce, iniciativa de formação e pesquisa interdisciplinar que congrega professores-pesquisadores de diferentes microrregiões da Bacia do Rio Doce. Trata-se também do relato de uma professora-pesquisadora da região, que busca pensá-la de forma crítica e ativa. Ademais, o estudo foi desenvolvido no Núcleo 2, correspondente à microrregião de Ponte Nova, onde a pesquisadora atuou junto a seis escolas públicas: uma estadual e cinco municipais, denominadas aqui como Carmo, São Sebastião, Ruas, Travessia, Areias e Industrial.

Assim sendo, o esforço científico aqui empreendido trata-se de uma investigação de abordagem quali-quantitativa (Creswell, 2014, p. 53), orientada pela pesquisa participante e pela metodologia dialógica. Os procedimentos realizados incluíram a análise documental dos PPPs das seis escolas, com foco na presença ou ausência da temática da mineração, rompimento e revitalização (MRR). Além disso, conforme o diálogo com a mediação local, foram agendadas e realizadas visitas e rodas de conversa, inicialmente com articuladoras locais e, em seguida, com educadores. A roda de conversa, instrumento que busca promover o diálogo ho-

horizontal e a escuta sensível das experiências dos sujeitos que compõem a comunidade escolar, encontra respaldo nas inferências localizadas nos textos dos seguintes autores, que embasam este estudo: Figueirêdo e Queiroz (2012), Moura e Lima (2014) e Pinheiro (2020).

Alguns elementos devem ser destacados quando se fala sobre a metodologia da roda de conversa. Trata-se de uma oportunidade crítica e analítica que valoriza o diálogo, a escuta e a construção coletiva do conhecimento, assumindo que os sujeitos produzem saberes a partir de suas experiências e inserções históricas no contexto escolar (Moura; Lima, 2014, p. 101-102). Ao longo desta pesquisa, ela organizou-se como um espaço de interação horizontal, no qual os participantes se expressaram, escutaram seus pares e refletiram coletivamente sobre as relações do PPP com a temática da mineração.

Se for considerado o trabalho de Moura e Lima (2014), é válido destacar o entendimento dessa metodologia como uma rica oportunidade de socialização de interpretações, de análise crítica de situações vividas e de partilha de experiências, constituindo-se como um ambiente formativo e investigativo ao mesmo tempo. Essa característica a torna especialmente fecunda para compreender como os docentes percebem, interpretam e vivenciam o PPP no cotidiano escolar.

Tal operação metodológica conduziu à possibilidade de compreender a construção de um inventário da realidade. “O inventário da realidade parte da compreensão de que a escola está inserida em um contexto social, histórico, cultural e político mais amplo, sendo fundamental que seus sujeitos conheçam profundamente essa realidade para orientar o planejamento pedagógico” (Caldart et al., 2016, p. 1). Nesse sentido, a roda de conversa funcionou como um espaço privilegiado de levantamento de informações qualitativas, permitindo que os docentes expressassem suas leituras sobre a escola, a comunidade e a temática da mineração, com suas ausências e presenças no PPP.

No que se refere à relação entre docentes e PPP, a roda de conversa permitiu identificar o grau de conhecimento, apropriação e engajamento dos professores em relação a esse documento. Conforme destacam Moura e Lima (2014), as narrativas produzidas nas rodas foram construções históricas e coletivas, revelando memórias, valores e concepções que orientam o fazer pedagógico. Ao compartilhar suas experiências, os docentes explicitam como compreendem o PPP e de que forma ele orienta — ou não — suas práticas no que se refere à temática da mineração.

Além de instrumento de diagnóstico institucional, a roda de conversa possui forte dimensão formativa. Ao dialogar sobre práticas e concepções, os docentes exercitam a reflexão crítica e, sem dúvida, constroem coletivamente novos sentidos para a produção do PPEE. Esse

processo contribui para fortalecer vínculos, promover o sentimento de pertencimento e, por que não dizer, ressignificar o PPP como um instrumento vivo, em constante construção (Moura; Lima, 2014, p. 93). Tal perspectiva está alinhada à concepção de escola defendida no inventário da realidade, entendida como espaço de formação humana multidimensional e de articulação entre escola, vida e trabalho (Caldart et al., 2016, p. 1).

Assim, utilizar a roda de conversa como metodologia para conhecer os docentes e sua relação com o PPP significa assumir uma concepção democrática de educação e gestão escolar. Mais do que coletar informações, essa metodologia promove processos de reflexão coletiva, fortalece a autonomia docente e contribui para a construção de projetos pedagógicos enraizados na realidade concreta da escola. Dessa forma, a roda de conversa se consolida como um dispositivo ético, político e pedagógico essencial para a construção de uma escola comprometida com a participação, a escuta e a transformação social.

Ademais, ocorreu também a produção colaborativa dos Projetos Pedagógicos Experimentais da Escola (PPEEs), elaborados a partir das contribuições coletadas durante a realização dos seminários escolares. Anteriormente, as rodas de conversa foram gravadas com autorização dos participantes e geraram sínteses interpretativas elaboradas pelas articuladoras. Esse material também contribuiu para fomentar o diálogo escolar e para a realização de seminários entre as cursistas e as articuladoras, consideradas, nesse intento, como vozes da escola, traduzidas pela representatividade. Tendo em vista a incumbência de trazer o formato elaborado dos PPEEs, houve uma construção mediada pela contribuição da equipe escolar. Trata-se de documentos que, além de respeitarem o Plano Municipal de Educação de Ponte Nova e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), propõem um currículo em ação, interdisciplinar e territorializado.

A metodologia adotada evidencia o caráter colaborativo, emancipatório e reflexivo da pesquisa, na qual o conhecimento é produzido em diálogo com os sujeitos da escola e com suas realidades concretas. Em outro momento do processo, cada articuladora voltou à sua escola de origem para apresentar publicamente o PPEE em um seminário local, estimulando o engajamento comunitário, a diversidade de olhares e o compromisso com o prosseguimento das ações, em busca do consenso, da partilha e da cocriação de conteúdos significativos, tendo em vista a ressignificação.

Acrescenta-se que, na presente pesquisa, existe uma correlação direta entre as rodas de conversa e os conteúdos dos PPEEs, afinal, em meio ao diálogo da roda, em contato com os educadores e educadoras, foi possível conhecer esses sujeitos e, principalmente, ouvir suas impressões sobre as noções de mineração, rompimento e revitalização. Em meio às presenças

e ausências desses termos nas falas e discussões, foi possível observar sinais de maior ou menor engajamento dessas temáticas não só no cotidiano do fazer docente, mas também sua presença ou ausência nos PPPs.

Ainda em termos metodológicos, à medida que os participantes se sentiam convidados a interagir sobre o tema e a discutir seus modos de tratamento desse tópico sensível, foram convidados a colaborar com a construção dialogada dos Projetos Pedagógicos Experimentais da Escola (PPEEs), de modo a registrar possibilidades e novas estratégias de ensino sobre questões no entorno da mineração, do rompimento e da revitalização, como se verá nos próximos capítulos.

Diante do exposto, a estrutura do trabalho está organizada em três capítulos, além desta introdução. No Capítulo 1, elabora-se um histórico-crítico sobre a formação do município de Ponte Nova, com destaque para a formação da sociobiodiversidade em diálogo com a educação. No Capítulo 2, apresenta-se o percurso empírico da pesquisa, descrevendo as realidades escolares analisadas, os textos dos PPPs e os resultados das rodas de conversa, bem como o processo de construção dos PPEEs. No Capítulo 3, os olhares voltam-se para os Projetos Pedagógicos Experimentais das escolas e sua construção em meio a expectativas, ausências e possibilidades de ressignificação no espaço escolar. Por fim, nas considerações finais, destacam-se as contribuições, os limites e as perspectivas para a continuidade do trabalho em torno da educação, da memória e da justiça ambiental na Bacia do Rio Doce.

## 1 CONSIDERAÇÕES SOCIOAMBIENTAIS SOBRE O MUNICÍPIO DE PONTE NOVA

A bibliografia sobre o município de Ponte Nova é bastante extensa e encontra-se, felizmente, bem documentada desde o período colonial. Desse modo, não cabe aqui reforçar paradigmas de uma história colonial ou imperial que enfatizem grandes personagens já consolidados, sujeitos e sobrenomes imortalizados nos anais da história oficial. Ao contrário, o esforço deste estudo segue por outro caminho: o de problematizar a história de Ponte Nova à luz da sociobiodiversidade e da educação.

Assim sendo, é necessário demarcar que a presença não indígena na região remonta ao século XVII e se deu por meio de práticas bandeirantistas, em especial aquelas voltadas à busca por ouro e metais preciosos. Com isso, ocorreram as primeiras intervenções nesse território, haja vista a extrema violência contra as comunidades indígenas que o habitavam — em especial os Puris, também chamados de botocudos, e os Aimorés. Ademais, nesse processo, não se pode esquecer da presença da mão de obra negra africana escravizada. Isto posto, a região de São Sebastião da Ponte Nova<sup>1</sup>, em sua formação primitiva e colonial, trata-se de um ambiente socialmente tenso, que, já em sua origem, convivia com intensa exploração do território.

Em termos socioambientais, desde o período colonial, a região convive com a presença do latifúndio, instaurado pelas leis e pelos modos de governar dos portugueses que, em larga medida, expropriaram e condenaram os indígenas à fuga, à morte e, eventualmente, à escravidão. O mesmo ocorreu com os negros africanos escravizados, também alijados não só da liberdade, mas também do acesso à terra (Caetano, 2016). Se consideradas mais a fundo as questões de ordem ambiental, não se pode deixar de demarcar a intensa exploração do solo, com a devastação da cobertura vegetal da Mata Atlântica para a produção de cana-de-açúcar, sobretudo para atender ao consumo interno das cidades de Mariana e Ouro Preto (Dias, 2007, p. 26-27).

Cabe dizer que a produção canavieira ocupou, sobretudo, as margens dos rios, em especial do rio Piranga e de seus afluentes, demarcando lugares de produção, mas também ambientes e territórios de poder, especialmente para famílias abastadas, enquanto as famílias mais pobres amontoavam-se em senzalas, quando negras, e nos locais mais precários das áreas urbanas, quando brancas, livres e pobres. Em meio ao doce do açúcar, da rapadura e ao paladar da cachaça, a escravidão foi uma marca do trabalho na história de Ponte Nova, e as lutas do

---

<sup>1</sup> O nome foi simplificado para Ponte Nova em 1883, consolidando a toponímia que acompanha a localidade até os dias atuais.

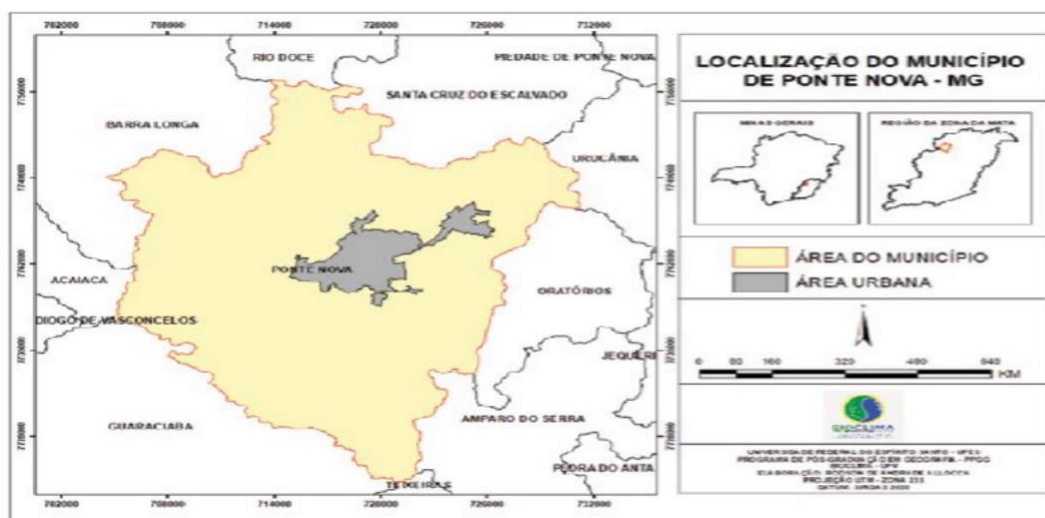
povo negro na região deram origem a uma série de comunidades negras e quilombolas, fazendo da cidade, no tempo presente, o sexto município em população quilombola do estado de Minas Gerais, segundo dados do IBGE (IBGE, 2023, p. 13).

Destaca-se ainda a posição geográfica de Ponte Nova como local de passagem e conexão entre o Rio de Janeiro e as regiões auríferas de Minas Gerais, sendo, com isso, um espaço de constante movimento de pessoas e mercadorias, o que demarca um ambiente de construção do capitalismo nos primórdios do Brasil colonial.

Se se considerar a passagem do tempo e se alcançar o período da independência, é sabido que as condições sociais pouco se alteraram a partir de 1822 e, em meio ao nascente regime monárquico e imperial, a economia de Ponte Nova seguiu com a produção açucareira. Destacam-se a implantação de uma usina a vapor e, anos antes, a produção de ferro fundido no município, demarcando a expansão do capital e sua diversificação no contexto do capitalismo industrial do século XIX. Ainda nesse período, a chegada da Estrada de Ferro Central do Brasil e da Estrada de Ferro Leopoldina colaborou para a intensificação do fluxo de trabalhadores, imigrantes italianos e mercadorias naquela parte da Zona da Mata mineira.

Com a chegada do século XX, o complexo agroindustrial açucareiro cresceu e se expandiu na forma de uma série de usinas, mas, a partir de meados da segunda metade do século passado, esse cenário se transformou, dando lugar a uma economia que se diversifica entre a policultura e, mais recentemente, investe no turismo rural, com uma série de opções e rotas para turistas.

**Figura 1** - Mapa de Localização do município de Ponte Nova (MG)



Fonte: Rodson Andrade Projeto / Bioclima (2018)

Não pode passar ao largo desta escrita o rompimento da barragem de Fundão, em 5 de novembro de 2015, que provocou um fluxo de rejeitos que percorreu cerca de 680 km pela bacia do rio Doce, produzindo impactos ambientais, socioeconômicos e institucionais em toda a região da Bacia do Rio Doce. Embora os efeitos tenham variado em intensidade ao longo do percurso, a microrregião de Ponte Nova foi reconhecida entre as áreas afetadas, em maio de 2021, a partir de uma decisão da Justiça Federal. Diante dessa constatação, observam-se fortes consequências diretas e indiretas sobre os recursos hídricos, a economia local, a saúde pública e a organização escolar no município (Brasil, 2017).

No plano ambiental, os rejeitos alteraram a qualidade da água e dos sedimentos dos afluentes que convergem para o rio Doce, provocando prejuízos à biodiversidade e danos a áreas de preservação permanente nas margens do rio Piranga e de afluentes da região de Ponte Nova (Silva, 2022). Esses danos ambientais repercutiram nos usos tradicionais da água — abastecimento, pesca artesanal e extração de areia — e na percepção de risco entre os moradores, exigindo ações de monitoramento e contenção por parte de órgãos públicos e das iniciativas de reparação.

Economicamente, a presença da lama impactou atividades ligadas à pesca, à agricultura de pequeno porte e ao extrativismo local, além de provocar efeitos sobre a arrecadação e os serviços públicos em municípios da bacia (Ministério Público Federal, 2018). Estudos de avaliação econômica e diagnósticos regionais apontaram redução da renda agregada em parte dos municípios afetados e a necessidade de medidas de apoio e recomposição socioeconômica — demandas que passaram a integrar o debate municipal e as negociações com os responsáveis pelo rompimento.

Na área socioeducacional e do trabalho, pesquisas sobre a região indicaram aumento da vulnerabilidade escolar — com elevação da probabilidade de evasão e impactos na oferta e na qualidade do ensino — e mudanças no mercado de trabalho local em razão do deslocamento de populações e das obras de reparação e recuperação ambiental. Isto posto, com base nas contribuições de Pinto e Rocha (2020) para esta construção, programas de extensão universitária e iniciativas formativas, como o Programa Escola do Rio Doce, emergiram para articular escolas, professores e comunidades em torno da temática mineração–rompimento–revitalização (MRR), buscando inserir o rompimento nas práticas curriculares e nos Projetos Político-Pedagógicos, mediados também pelas contribuições de autores que se debruçaram sobre essa perspectiva de leitura e corroboram as seleções aqui evidenciadas: Cunha e Souza (2021) e Paraíso e Caldeira (2025).

Em meio ao esforço de problematização desse evento, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) aceitou colaborar com a proposta feita pela UFOP/UFMG, e foram estruturadas formações continuadas voltadas para educadores de municípios atingidos, sobretudo por meio de programas desenvolvidos em parceria com universidades e coletivos de pesquisa, como o Projeto Escola do Rio Doce, coordenado pela UFMG, UFOP e outras instituições. Esses materiais propõem a abordagem do rompimento como estudo de caso que integra análise científica, reflexão histórica, participação cidadã e direitos humanos (UFMG, 2021).

Por fim, no campo jurídico e institucional, Ponte Nova participou de processos de discussão sobre indenizações e reparações, com decisões judiciais e debates na esfera municipal acerca da definição de áreas e critérios de reparação, conforme apontam estudos aqui mobilizados como aportes de credibilidade: Acselrad, Mello e Bezerra (2012), TJMG (2020) e Fernandes e Ribeiro (2020). Tais desdobramentos revelam tanto o reconhecimento formal dos impactos sofridos quanto a complexidade das respostas necessárias para a reconstrução ambiental, social e educacional do território.

Se essa breve passagem da história pode ser lida como diminuta ou enxuta, deixa-se aqui, mais uma vez, o registro de que o interesse deste estudo é de ordem pedagógica e escolar e, por isso, volta-se agora à discussão das dinâmicas escolares no município e de sua relação com a educação. Assim sendo, diante do drástico episódio do rompimento da barragem de Fundão, como a escola pública e seus currículos se posicionaram? De que maneiras esses espaços de formação lidaram e ainda lidam com tal fenômeno? Seus Projetos Político-Pedagógicos sofreram influência e transformação com base nesse evento ambiental? Vejam-se, na próxima unidade, mais detalhes sobre esse tema.

## **2 EDUCAÇÃO EM PONTE NOVA: DA EXCLUSÃO AOS DESAFIOS DO TEMPO PRESENTE**

Falar da educação em Ponte Nova exige que não se esqueça da histórica exclusão imputada a negros, mulheres e indígenas, que, por muitos séculos, foram alijados da oportunidade de se escolarizar. Isto posto, os ecos desse passado podem perfeitamente ser encontrados no tempo presente, com os desníveis educacionais que ainda incidem sobre esses grupos em relação à população branca. Se, por um lado, os desafios educacionais já se avolumavam na cidade e, por que não dizer, no país, com o rompimento da barragem de Fundão, em 2015, novos elementos passaram também a compor esse cenário. Afinal, o que ensinar após essa situação? Como debater tal tema?

Diante disso, entende-se que a reconstrução social e simbólica de territórios atingidos exige que as políticas reparatórias acolham também dimensões educativas, em especial na educação básica, de modo que seja possível mobilizar estudantes e profissionais da educação para novas leituras sobre a experiência da mineração, do rompimento e da revitalização.

Nessa concepção, sustentada pelo pensamento de Freire, adota-se o pressuposto da pedagogia emancipatória de Paulo Freire (1983), para quem o processo educativo deve partir do real circundante, ultrapassando a mera decodificação da linguagem escrita. No contexto de Ponte Nova, onde as marcas do rompimento ainda permeiam o imaginário coletivo, essa leitura crítica da realidade torna-se imperativa. As escolas locais, enquanto espaços de memória e de elaboração simbólica, possuem papel estratégico na reconstituição das relações entre comunidade e território.

No percurso da dimensão territorial da educação, também contribui para esta investigação o artigo de Paraíso e Caldeira (2025). Mediante tais postulações, utiliza-se a inferência de que os currículos legitimam a existência dos grupos. Para as autoras, pensar o currículo a partir do território significa reconhecer a escola como um lugar de enunciação política, capaz de transformar experiências locais em saberes curriculares. Entende-se que essa perspectiva, proposta pelas autoras, rompe com a lógica de um currículo homogêneo e descontextualizado.

No caso de Ponte Nova, a educação voltada para a temática da mineração e do rompimento possibilita a criação de vínculos pedagógicos entre o conhecimento científico, a memória social e o cuidado ambiental. Os intertextos do artigo de Cunha e Souza, nessa questão, dialogam diretamente com as abordagens contemporâneas da educação ambiental crítica, um

viés importante no estudo em desenvolvimento, defensor da integração entre teoria, território e transformação (Cunha; Souza, 2021).

Essa integração, contudo, enfrenta desafios estruturais e políticos. Oliveira (2015) sustenta que a gestão democrática da educação é uma condição essencial para o protagonismo escolar e depende da efetiva participação da comunidade na elaboração do PPP. No caso de Ponte Nova, é possível afirmar que muitos PPPs ainda não apresentam o debate sobre o rompimento da barragem e a mineração, limitando o potencial de formação crítica das escolas. Tal lacuna revela não apenas uma ausência de debate ambiental, mas também um déficit de gestão participativa. Nos termos de Saviani (2003), a função social da instituição escolar reside na mediação entre o conhecimento científico universal e a realidade histórica dos sujeitos, ponto de diálogo que contribui para a superação do espontaneísmo e do senso comum, sendo propício à realização de transformações. Portanto, a omissão do tema da mineração nos PPPs representa a negação de uma das dimensões mais urgentes da realidade territorial do município.

Fernandes e Milanez (2020) contribuem para essa discussão ao analisarem as dinâmicas de poder e de conflito na Bacia do Rio Doce, destacando que o rompimento evidencia desigualdades históricas na distribuição dos riscos e benefícios do desenvolvimento. Segundo os autores, a educação desempenha um papel mediador ao construir novas linguagens para o enfrentamento dos conflitos e para o exercício da justiça ambiental. A partir dessa perspectiva, a escola torna-se não apenas um espaço de ensino, mas um fórum político, onde se debatem responsabilidades, produzem-se narrativas e projetam-se futuros possíveis. Essa visão reconhece, nos contextos escolares de Ponte Nova, um potencial para a pedagogia da escuta e do diálogo, inspirada na ética da corresponsabilidade ambiental.

No âmbito das ações concretas, o Programa Escola do Rio Doce, coordenado pela parceria entre UFOP, UFMG e FUNDEP, com estimativa de duração entre 2021 e 2026, tem fortalecido a articulação entre educação, mineração e revitalização ambiental (MRR) em municípios atingidos. Essa iniciativa, ao propor formações interdisciplinares e a elaboração de PPEEs, traduz, na prática, a proposta de um currículo territorializado e dialoga diretamente com o horizonte teórico discutido nesta pesquisa. As experiências de Ponte Nova nesse programa mostram que o conhecimento crítico sobre o rompimento e suas implicações ambientais pode ser convertido em projetos educativos que mobilizam professores, estudantes e comunidades em torno da recuperação simbólica e material do território. Essa mediação educativa é o que Freire (1983, p. 94) chamaria de “ato de amor”, pois se funda na esperança ativa e na busca compartilhada por emancipação.

Portanto, defende-se que a educação ambiental em Ponte Nova não se limita a um conjunto de práticas pedagógicas, mas se constitui como um projeto político de reexistência territorial. Inserir o tema da mineração e da revitalização nos PPPs é afirmar o direito à memória, à dignidade e ao pertencimento, reconfigurando o papel da escola na sociedade pós-rompimento. Como defendem Paraíso e Caldeira (2025, p. 93), a escola é também um espaço de reconstrução de sentidos; em outras palavras, nesse território, os sujeitos podem transformar a dureza da realidade em ação, a experiência traumática em conhecimento e o território em lugar de novas possibilidades. A partir dessa perspectiva, a educação em Ponte Nova torna-se instrumento de justiça socioambiental e de afirmação da vida, reafirmando que ensinar e aprender, em contextos de crise, é também um gesto político de esperança e reconstrução.

## 2.1 O ROMPIMENTO DA BARRAGEM DO FUNDÃO E SUA INSERÇÃO NO CURRÍCULO ESCOLAR DE PONTE NOVA (MG) E DO ESTADO DE MINAS GERAIS: ARTICULAÇÕES COM A BNCC

Como se sabe, o rompimento da barragem de Fundão, em Mariana, em 2015, constituiu um marco socioambiental, político e histórico no país. Seus efeitos atingiram diretamente comunidades ribeirinhas, municípios, escolas e modos de vida ao longo da bacia do rio Doce, como tratado anteriormente. Nesse sentido, é inegável que a educação escolar, em especial nos territórios adjacentes ao rompimento, também tenha sido afetada, direta ou indiretamente e, em meio a isso, a escola assume papel fundamental na leitura crítica do evento, na construção da memória e na formação sociopolítica e ambiental dos estudantes.

Isto posto, compreender a relação entre mineração, território e educação, em uma interpretação dialogada, implica reconhecer que tais eventos reconfiguram as experiências de vida e os sentidos atribuídos aos lugares, demandando também uma resposta da escola, na forma de conteúdos e projetos de ensino-aprendizagem. Assim, as análises apontam que tanto o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) quanto as iniciativas municipais de Ponte Nova vêm, gradativamente, ainda que a passos lentos, incorporando reflexões, conteúdos e projetos voltados ao rompimento, alinhados também às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No âmbito do estado de Minas Gerais, o Currículo Referência de Minas Gerais, publicado em 2020 e revisto em 2022, reforça a necessidade de que a educação em Ciências Humanas e Ciências da Natureza dialogue com as realidades locais, articulando fatores históricos, ambientais e sociais (Minas Gerais, 2022). O documento destaca metodologias investigativas,

interdisciplinares e baseadas na problematização do território, abrindo espaço para que eventos como o rompimento de Fundão sejam tratados de forma estruturada, crítica e transversal pelos professores em seu fazer pedagógico com os estudantes.

Como marcas dessas contribuições e iniciativas, destacam-se a orientação para a produção de PPEEs, as atividades de leitura crítica do território e o desenvolvimento de projetos interdisciplinares sobre impactos ambientais, socioeconômicos e éticos do rompimento. Tais materiais reforçam a conexão entre currículo, território e direito ao ambiente equilibrado, considerando que o currículo precisa “potencializar a capacidade dos estudantes de interpretar criticamente os processos que compõem a vida comunitária, econômica e ambiental” (UFMG, 2021, p. 43). A abordagem enfatiza também que a educação ambiental não se limita a ações pontuais, mas deve constituir uma perspectiva contínua de formação cidadã. Sobre essa construção, o terceiro capítulo deste trabalho se debruçará em especial, com destaque para a produção realizada pela pesquisadora ao lado de cada uma das comunidades escolares.

No município de Ponte Nova, a incorporação do rompimento da barragem ao currículo ainda é lenta e não dialoga de forma sistemática com o vivido no local. Em muitos planos de ensino da rede municipal e em experiências de escolas da região, ainda se observa a ausência dessa temática. Essa perspectiva deve ser superada, conforme propõe Loureiro (2019), para quem a educação ambiental crítica deve partir das condições históricas, sociais e territoriais concretas dos sujeitos, visando fortalecer a consciência política e o engajamento social.

A BNCC, homologada em 2017, reforça a centralidade de práticas que dialoguem com temáticas socioambientais contemporâneas, defendendo competências gerais como pensamento crítico, responsabilidade e cidadania (Brasil, 2018). O documento, de forma geral, estabelece que a Educação Ambiental esteja presente em todos os componentes curriculares, e não apenas em atividades pontuais. Ao trabalhar o rompimento da barragem de Fundão, as escolas concretizam habilidades como analisar dados ambientais, compreender relações de causa e consequência, interpretar argumentos e identificar direitos individuais e coletivos violados. A BNCC também reconhece a importância da abordagem territorializada da aprendizagem e incentiva o uso de projetos interdisciplinares, princípio que tem sido adotado em Minas Gerais e em Ponte Nova.

As linguagens, nesse contexto, desempenham papel central, pois o rompimento exige leitura crítica de textos jornalísticos, relatórios técnicos, dados de órgãos públicos e narrativas sociais. Para Freire (2005), a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, e não há experiência mais clara dessa articulação do que a compreensão de um evento que altera radicalmente o modo de vida das comunidades. Assim, escolas e redes que abordam o rompimento da barra-

gem deveriam partir de práticas de letramento crítico que situem o estudante como sujeito histórico.

Por outro lado, ainda na BNCC, em Ciências da Natureza, o rompimento oferece a oportunidade de discutir contaminação, impactos sobre ecossistemas, ciclos biogeoquímicos, poluição e saneamento básico (BNCC, 2018). Em História e Geografia, trabalha-se o papel da mineração no território, a formação socioeconômica regional, a atuação das empresas e os impactos sobre populações tradicionais (BNCC, 2018). Em Sociologia e Filosofia, emergem debates sobre ética, justiça ambiental e violação de direitos. Essa abordagem múltipla e relacional reafirma o caráter interdisciplinar defendido pela BNCC e que, em maior ou menor medida, apresenta-se também de forma semelhante no Currículo Referência de Minas Gerais.

Por fim, a inclusão curricular do rompimento da barragem de Fundão em Ponte Nova e em Minas Gerais evidencia um compromisso com a construção da memória social, a reflexão crítica sobre a atividade mineradora, a cidadania ambiental e o direito ao território. Como lembra Acselrad (2010), “[...] a justiça ambiental no Brasil passa necessariamente pelo reconhecimento das desigualdades socioambientais e pela formação de sujeitos capazes de agir politicamente face a riscos e violações” (2010, p. 32). Assim, alguns elementos precisam ser discutidos. Afinal, ao integrar esse evento-limite aos currículos, as escolas contribuem para a formação de estudantes que compreendem a história e os conflitos de seu território e que são capazes de participar criticamente dos debates sobre reparação, prevenção e sustentabilidade. Isso posto, defende-se a necessidade de construir uma convergência em torno de um currículo contextualizado, crítico e comprometido com uma formação para a sustentabilidade.

Diante do exposto, o esforço volta-se, no próximo capítulo, a dar continuidade à contribuição dos autores e autoras aqui citados, não somente para pensar a educação em Ponte Nova, mas, em especial, para promover uma reflexão a partir de estudos de caso em escolas do município tema desta pesquisa. A hipótese gravita em torno da existência de um cenário múltiplo e diverso no que se refere à implantação da discussão sobre o rompimento da barragem de Fundão nos Projetos Político-Pedagógicos de seis escolas localizadas em Ponte Nova. Vejam-se, no próximo capítulo, elementos mais aprofundados sobre essas unidades escolares e seus Projetos Político-Pedagógicos.

## **2.2 REALIDADES ESCOLARES**

No presente item, será analisado o lugar da escola pública no município de Ponte Nova, entendendo esse ambiente como um espaço privilegiado para a construção da instrução dos

moradores, mas também como um contexto capaz de fortalecer uma série de habilidades e competências que colaborem para a valorização do município e da sociobiodiversidade nele encontrada.

Nesse sentido, será realizado, nesta unidade, um percurso crítico e analítico sobre as seis escolas contempladas por esta pesquisa, destacando suas trajetórias em distintos territórios do município, todos profundamente marcados no que se refere às relações com o meio ambiente. Por conseguinte, configura-se o que aqui se denomina mosaico de realidades e, tal como nessa técnica artística e decorativa, tem-se a montagem de pequenos fragmentos de materiais que, na prática, correspondem às histórias, memórias e modos de ser, estar e sentir esses territórios, bem como às formas pelas quais eles se consolidam. Nossa intenção é apresentar o panorama dessas escolas com o objetivo de levar quem lê a conhecer esses ambientes em suas possibilidades e limitações.

Na sequência, com base em esforços de leitura e análise bibliográfica, será realizada a análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das unidades escolares apresentadas<sup>2</sup>. Nessa etapa, serão discutidas as ideias gerais sobre o PPP, problematizando-se o que é esse documento, como ele é construído, por quem é elaborado e qual é sua importância no ambiente escolar. Em paralelo, será discutido como cada uma das unidades escolares apresentadas no tópico anterior lida com tal documento, entendendo-se que esse trato é bastante particular e demanda uma interpretação apurada em cada circunstância. Isto posto, assume-se aqui um compromisso de análise teórica e prática, buscando compreender e problematizar as visões da bibliografia especializada e as realidades materiais de como as escolas mobilizam esses documentos.

Ainda neste capítulo, em seu terceiro tópico, será realizado o mapeamento da presença ou da ausência do rompimento da barragem de Fundão e de seus desdobramentos no texto dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs). Sendo esse um evento extremo que impactou a população e, por que não dizer, a história da cidade, a intenção é voltar o olhar para os modos como as escolas registraram suas impressões sobre tal fato e, caso esse esforço tenha sido empreendido, quais tratamentos pedagógicos foram realizados. Diante desse movimento interpretativo, não se busca aqui “patrulhar” ou “vigiar” a produção e as edições dos PPPs, mas sim observar as formas de olhar o território e aquilo que sucede com as populações do entorno das escolas, bem como compreender como esse espaço de ensino pode constituir-se como um local impor-

---

<sup>2</sup> Haja vista que não há publicação dos PPP's e a sigla se refere em todas as escolas, aqui será utilizada a seguinte nomenclatura: Escola Carmo (PPP-1), São Sebastião (PPP-2), Ruas (PPP-3), Travessia (PPP-4), Areias (PPP-5) e Industrial (PPP-6), como forma de identificar as especificidades de tais documentos conforme as unidades escolares aqui estudadas.

tante de diálogo, acolhida e produção de novos horizontes para os desafios socioambientais do tempo presente.

Ao final, espera-se obter um quadro mais aprofundado sobre as escolas contempladas por esta pesquisa, sobre os modos como elas se relacionam com o PPP e sobre como discutem, ou não, a presença de um evento como o rompimento da barragem de Fundão. Diante do exposto, acredita-se ser possível pensar em estratégias de acolhimento e construção dialogadas com a Escola do Rio Doce, bem como em formas pelas quais essas realidades podem ser repensadas e construídas coletivamente, de modo colaborativo.

Na sequência, volta-se o olhar para a construção de um mosaico, formado por partes distintas, cada qual muito particular, e que compõem um todo chamado educação em Ponte Nova. Vejam-se, a seguir, os contornos, desvios, formas e imagens que se produzem e se expõem em um mosaico de realidades.

### **2.3 UM MOSAICO DE REALIDADES: EXPOSIÇÃO CRÍTICA-ANALÍTICA DAS UNIDADES ESCOLARES**

As escolas selecionadas para esta pesquisa são a estadual Carmo e as municipais São Sebastião, Ruas, Travessia, Areias e Industrial, reforçando-se que todas elas estão sendo apresentadas a partir de topônimos que preservam as identidades e a segurança das informações por elas prestadas. Cada uma delas permite conhecer um pouco sobre a educação no município de Ponte Nova, despertando interpretações mais aprofundadas sobre esse território.

**Quadro 1 - Síntese dos Projetos Político-Pedagógicos**

	<b>São Sebastião</b>	<b>Ruas</b>	<b>Industrial</b>	<b>Areias</b>	<b>Travessia</b>	<b>Carmo</b>
<b>Comunidade atendida</b>	Rural; suinocultura; população ~4.657.	Rural; agricultores; famílias com baixa escolaridade.	Bairro industrial; famílias assalariadas.	Comunidades rurais diversas; famílias de baixa renda.	população urbana periférica	Não disponível
<b>Etapas e Modalidades</b>	EI, EF anos iniciais e finais (diurno).	EI multiperiodada e EF anos iniciais.	EI, EF anos iniciais (1º ao 5º).	EI e EF anos iniciais, turmas multisseriadas.	EI, EF anos iniciais e finais + EJA (1º e 2º segmento).	Não disponível.
<b>Marco Referencial / Identidade</b>	Humanista, inclusiva, luta por direitos.	Igualdade nas diferenças; clima escolar acolhedor.	Valorização das famílias; preparação para a vida; ambiente desafiador.	Gestão democrática; educação rural crítica e contextualizada.	Escola aberta, democrática e voltada à cidadania.	Não disponível.
<b>Concepção Pedagógica</b>	Histórico-crítica; formação integral.	Desenvolvimento integral; consciência do território.	BNCC + direitos de aprendizagem; protagonismo.	Currículo do campo; multisseriação como potência; Paulo Freire.	Contextualização, interdisciplinaridade, protagonismo juvenil.	Não disponível.
<b>Currículo</b>	BNCC + CRMG; interdisciplinaridade; ênfase em valores.	Planejamento quinzenal; foco nas habilidades.	Currículo diversificado, contextualizado; competências gerais.	Currículo do campo; ruptura com lógica seriada; projetos de pesquisa.	Currículo ampliado e integrado; projetos temáticos.	Não disponível.
<b>Metas / Plano de Ação</b>	Participação comunitária; formação docente; eventos.	Formação continuada; ampliar participação; foco na aprendizagem.	Melhorar PROEB; adquirir recursos; manter bons índices.	Parceria com pais; reuniões formativas; fortalecer projetos.	Formação continuada; melhorar aprendizagem; projetos.	Não disponível.
<b>Temas Transversais / Meio Ambiente</b>	Educação ambiental; preservação; nascimentos.	Direitos humanos; território; meio ambiente.	Consciência socioambiental; temas transversais.	Meio ambiente como eixo do campo e da vivência rural.	Coleta seletiva; meio ambiente; cidadania.	Não disponível.

Fonte: Produzido pela autora (2025)

### 2.3.1 A Escola Carmo

Começa-se pela escola Carmo, que se trata de uma das mais destacadas escolas do município, ofertando vagas desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Ela se encontra em uma posição privilegiada no contexto do município, uma vez que atende populações e comunidades distintas, incluindo estudantes de áreas rurais e urbanas. Sua relação com a cidade é antiga, e a instituição já foi objeto de pesquisas acadêmicas.

Segundo Assis e Azevedo (2009, p. 8), sua criação ocorreu nos termos da Lei nº 439/MG, de 28 de setembro de 1906, em vista de qualificar a atuação do Estado no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda segundo os autores mencionados, as iniciativas para a construção de um Grupo Escolar em Ponte Nova envolveram a aquisição de uma residência situada no Largo da Matriz. Contudo, persistiu o interesse em erguer um edifício destinado a abrigar uma escola pública municipal nos anos subsequentes. O projeto arquitetônico previa uma edificação imponente, em consonância com a suntuosidade característica dos prédios públicos e das residências das elites locais. Tal concepção refletia claramente o processo de elitização da educação, evidenciado pelas políticas educacionais vigentes, as quais respondiam às expectativas do segmento elitista presente no âmbito educacional municipal.

Com o declínio do Império e a ascensão de novas diretrizes políticas, alinhadas ao capitalismo emergente e aos ideais republicanos, tornou-se premente a formação de mão de obra qualificada, o que justificava a existência de uma escola municipal que representasse esse elitismo no ensino, conforme o contexto sociopolítico da época.

A partir de diversas narrativas veiculadas pela imprensa e de discussões nos bastidores da Câmara de Vereadores, houve uma série de intervenções políticas para viabilizar o funcionamento e o estabelecimento das turmas escolares. Após a conclusão das obras, em 1913, o Grupo Escolar foi oficialmente instituído por meio do Decreto nº 3805, datado de 28 de janeiro daquele ano, na cidade de Ponte Nova.

Antes dessa formalização, a Secretaria do Interior já havia nomeado o diretor responsável pela instituição, que permaneceu no cargo por 17 anos. A escolha do patrono da escola, prática também adotada em outras localidades, resgatou a memória dos moradores locais.

Foi homenageada uma figura de destaque pelos feitos relevantes para o estado de Minas Gerais. Posteriormente, o governo estadual, por meio da Secretaria do Interior, realizou as primeiras nomeações docentes, entre as quais se destacou Maria de Lourdes Martins, que, juntamente com outras professoras indicadas politicamente, iniciou suas atividades até o dia 10 de

abril de 1913. Eram normalistas, filhas de famílias abastadas e ex-alunas da Escola Normal Maria Auxiliadora.

Finalmente, em 3 de maio de 1913, realizou-se a cerimônia de inauguração do Grupo Escolar, evento significativo na cidade, que contou com a presença de representantes de diferentes setores institucionais. Com a nova presidência da Câmara Municipal, em 1929, foram empreendidos esforços para a construção de um novo prédio escolar. Em 1932, uma nova construção foi oferecida à cidade, e é no mesmo local que hoje funciona a escola Carmo.

No que se refere ao estudo em desenvolvimento na referida escola, conforme relatos obtidos na roda de conversa, tem se tornado frequente a presença de temas e diálogos sobre a mineração a partir do derramamento da lama da barragem de Fundão. Essa participação ocorreu sob uma perspectiva crítica e educativa, por meio do estímulo a uma série de atividades pedagógicas em feiras culturais, aulas dirigidas, palestras com especialistas e projetos escolares na unidade, com ênfase no tema da sustentabilidade. Trata-se de uma narrativa que coaduna com uma das contribuições.

Os relatos ainda apontaram, na disciplina de Ciências, produtos apresentados pelos alunos com nuances de criatividade e consciência ambiental, ao transformarem materiais descartáveis, como CDs e latas vazias, em obras de arte e recursos para interdisciplinarizar a produção textual. Cada peça foi cuidadosamente confeccionada com gravuras e mensagens de valorização da preservação do meio ambiente.

Indicou-se que o produto desse evento escolar pode contribuir para reforçar a importância da reciclagem e do aproveitamento de materiais que seriam descartados ao ar livre ou em cursos de rios e ribeirões. Além disso, vale destacar que ele também corrobora a intencionalidade de uma educação voltada à qualidade de vida coletiva, tornando perceptível o esforço da comunidade escolar diante dessa temática.

A importância dessas contribuições para a temática do meio ambiente remete à perspectiva de orientação curricular contida no PPP. Embora não haja ocorrência expressa da temática da Mineração, do Rompimento e da Revitalização, os horizontes da prática pedagógica se incumbem de qualificar o diálogo nessa direção.

Importa situar também que a recorrente indicação “Não disponível” na tabela referente à Escola Carmo, apresentada anteriormente, não deve ser interpretada como uma simples lacuna técnica ou falha pontual de coleta de dados. Ao contrário, essa ausência sistemática de informações constitui um dado relevante da própria pesquisa, pois revela limites institucionais, administrativos e políticos no acesso às informações escolares, especialmente no que se refere a temas sensíveis e atravessados por conflitos socioambientais.

No contexto analisado, marcado pelos impactos do rompimento da barragem de Fundão, a indisponibilidade de dados pode indicar dificuldades da escola em sistematizar registros, bem como possíveis tensões relacionadas à abordagem do tema no espaço escolar. A ausência de informações, nesse sentido, não representa neutralidade, mas pode expressar omissões institucionais, fragilidades na gestão documental ou mesmo receios em explicitar posicionamentos frente a um desastre que ainda produz efeitos sociais, emocionais e políticos na comunidade escolar.

Além disso, a presença da indicação “Não disponível” pode ser compreendida à luz das desigualdades estruturais que atravessam as escolas públicas situadas em territórios impactados por grandes empreendimentos minerários. A sobrecarga de demandas administrativas, a precarização das condições de trabalho e a falta de apoio institucional contribuem para a dificuldade de manutenção de registros atualizados e acessíveis, especialmente quando se trata da inserção de temáticas críticas nos Projetos Político-Pedagógicos.

Do ponto de vista metodológico, é importante destacar que a pesquisa reconhece essas ausências como parte constitutiva da realidade investigada. Assim, a indicação “Não disponível” não é tratada como um vazio analítico, mas como um indicador das limitações enfrentadas pelas instituições escolares no processo de construção, registro e publicização de suas práticas pedagógicas. Essa constatação reforça a importância de metodologias qualitativas, como as rodas de conversa, que possibilitam acessar dimensões da realidade escolar não formalizadas em documentos oficiais.

A significativa omissão de dados referentes à Escola Carmo, especialmente no que tange à temática do rompimento da barragem de Fundão, transcende a mera lacuna informativa. Ela revela, de forma contundente, os profundos desafios estruturais e políticos enfrentados pelas instituições educacionais em territórios impactados. Essa carência documental não apenas obstaculiza a plena materialização dos Projetos Político-Pedagógicos como instrumentos de gestão democrática e de leitura crítica da realidade, mas também compromete a capacidade da escola de institucionalizar a memória e a reflexão sobre eventos socioambientais de tamanha magnitude. A dificuldade em registrar e publicizar informações sobre um tema tão sensível sugere a urgência de um fortalecimento substancial dos processos de organização documental e de uma participação coletiva mais efetiva, garantindo que os PPPs se tornem espaços autênticos para a incorporação crítica e democrática das experiências vividas pela comunidade escolar e que políticas públicas adequadas apoiem essa vital reconstrução pedagógica.

### 2.3.2 Escola São Sebastião

Em continuidade à análise das respostas e dos desafios das instituições frente aos impactos do rompimento e enriquecendo esse mosaico de realidades escolares, a atenção volta-se agora para uma área mais tradicional do município. A escola São Sebastião é voltada para o atendimento da Educação Infantil até o Ensino Fundamental II. Encontra-se na sede de um dos distritos e, por sua centralidade, agrega estudantes de distintas partes dele, com destaque para educandos de áreas rurais.

Nela, nota-se um esforço de leitura e escrita com base na obra *O rio que era doce*, da autora Ana Stoppa (2016), como um modo lúdico de discutir o rompimento da barragem de Mariana com os anos iniciais, dentre outros projetos. A referida autora de textos infantis retrata, por meio do lúdico, o rompimento das barragens de Fundão e Santarém, em Mariana, ocorrido em 2015.

O texto acima mencionado serviu como detonador para a execução do trabalho de final de curso (PPE), uma demanda exigida no processo formativo do curso de Aperfeiçoamento da professora do 2º ano dos Anos Iniciais. Trata-se de uma ação conduzida como base para atender às demandas exigidas naquela circunstância formadora e, embora não abrangesse a amplitude de um projeto escolar, merece menção porque reforça a disponibilidade ao diálogo com a questão posta. Além disso, credencia a necessidade da discussão sobre a mineração, o rompimento e a revitalização, ausente nas diretrizes escolares.

A professora Y fez o relato entre 3:37' e 4:23' da gravação em vídeo da roda de conversa on-line. No espaço da biblioteca escolar, que funcionou como uma extensão da sala de aula, houve uma exposição em vídeo sobre o derramamento da lama. Aos alunos foram proporcionadas diversas leituras e a oportunidade de refletir acerca da abordagem da questão minerária nas aulas dirigidas, para fomentar o diálogo.

Houve a afirmativa, por parte da profissional, de que se tratou de um momento muito proveitoso, no qual novas aprendizagens se consolidaram a partir das respostas dos alunos às questões apresentadas naquele momento. Foi apontado também que, após a conclusão das etapas dessa aprendizagem, os alunos expressaram interesse na retomada das atividades relacionadas à temática trabalhada, assim como nas oportunidades diferenciadas de aprendizagem proporcionadas pelas dinâmicas envolvendo o uso do audiovisual, de materiais impressos e do espaço diferenciado da sala de aula.

Tal experiência é considerada um exemplo de abordagem para auxiliar a compreensão de alunos tão jovens acerca de um tema tão complexo. Por outro lado, contribuiu para ampliar a

condição do letramento, segundo os estudos de Magda Soares, ou seja, “o uso social e cultural da escrita”, um atributo que oferece qualidade à aprendizagem da linguagem escrita. Apesar dos esforços notáveis da Escola São Sebastião em ressignificar o rompimento por meio de práticas pedagógicas inovadoras, a complexidade do território de Ponte Nova impulsiona a exploração de outras experiências educacionais.

### 2.3.3 Escola Ruas

Em prosseguimento à exploração das diversas realidades que compõem o cenário educacional de Ponte Nova e à observação das particularidades de cada território no acolhimento da temática socioambiental, a análise volta-se agora para a Escola Ruas. Essa unidade escolar, agregadora de comunidades rurais, atende da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I e tem seu funcionamento no turno matutino. O transporte escolar, por meio de ônibus, garante o percurso de ida e volta no coletivo circundante.

Seu histórico aponta uma realidade outrora dedicada à criação de gado, com premiação em exposições agropecuárias, à plantação de cana e à produção de aguardente, nos espaços hoje ocupados pelo surgimento de novas moradias e ruas de acesso a elas. Trata-se de um diferencial para essa comunidade caracterizada como zona rural.

A existência da escola está ligada ao atendimento da comunidade em que se insere há 47 anos. A partir de 1997, a entidade mantenedora passou a ser o município, mediante os pressupostos da Lei de municipalização escolar. Permaneceram, contudo, as emanções legais de sua estrutura e funcionamento vinculadas às políticas educacionais da Secretaria de Estado da Educação, em virtude do vínculo do município ao Sistema Estadual de Educação. A escola tornou-se um núcleo que acolhe estudantes de diferentes comunidades escolares, os quais se encaminham para a unidade em ônibus da frota própria da SEMED.

Os professores da escola estiveram matriculados no curso de Aperfeiçoamento. Inexiste, no Projeto Político-Pedagógico, referência ao tema da Mineração, do Rompimento e da Revitalização; há, no entanto, a abordagem da educação ambiental. Por conseguinte, não há na escola uma discussão sobre o tema nem projetos relacionados.

Segundo a articuladora, os temas relacionados à mineração são trabalhados dentro dos conteúdos de CHN (Ciências Humanas e da Natureza), como uma prerrogativa de estudo contida no livro didático. Porém, há ausência da abordagem do rompimento de barragens no Projeto Político-Pedagógico, finalizado no ano de 2023. A partir do curso de Aperfeiçoamento, as possibilidades foram ampliadas, com aulas mais embasadas em virtude das leituras acessadas

pelo grupo. Essa constante busca por aprimoramento e a necessidade de adaptar as práticas pedagógicas às realidades locais, mesmo diante da ausência formal da temática MRR nos documentos oficiais, ecoam em outras instituições do município.

#### 2.3.4 Escola Areias

Nesse panorama de escolas que se esforçam para dialogar com seus territórios e suas histórias, a Escola Areias emerge com uma trajetória peculiar. Criada em 1950, funcionava em uma capela e, em seguida, na casa da professora. Com a nucleação, em 1988, passou a receber alunos de diferentes comunidades rurais e, em virtude disso, contou com a ajuda da comunidade para realizar ampliações e oferecer um espaço que abrigasse esses novos estudantes. Trata-se de outro núcleo escolar importante, porque compõem seu território um total de sete unidades escolares, em sua maioria de proprietários rurais. A gestão desenvolve um trabalho de conscientização acerca da proteção às nascentes.

Esse trabalho assume papel fundamental no processo de conscientização ambiental, especialmente em relação a essa atividade protetora do meio ambiente e à preservação dos recursos hídricos. Vai muito além da simples transmissão de informações, buscando envolver a comunidade em práticas sustentáveis que assegurem a qualidade e a longevidade dos mananciais naturais.

Um dos principais esforços é a distribuição de mudas nativas, que contribuem para o reflorestamento das matas ciliares, faixas vegetativas que margeiam os rios, essenciais para a manutenção do equilíbrio ecológico. Essa prática é acompanhada de palestras educativas, nas quais se destaca a importância da conservação dessas áreas verdes para a contenção das encostas, a prevenção do assoreamento dos ribeirões e, por consequência, do rio Piranga.

Além disso, em uma das comunidades banhadas pelo Piranga, observa-se a extração de areia, conforme informado por funcionário do IBGE. Trata-se de uma atividade mineral não referenciada no PPP nem nas oportunidades de diálogo com a escola. Se não manejada de forma sustentável, pode comprometer a saúde do rio e a qualidade de vida local. Assim, a gestão contribui para a reflexão crítica sobre os riscos dessas práticas e promove alternativas que conciliem desenvolvimento econômico com a preservação do meio ambiente.

Outra singularidade do núcleo presente no entorno dessa escola revela como estruturas de poder colonial e pós-abolição perpetuam a marginalização de comunidades quilombolas, transformando resistências ancestrais em invisibilidades sociais. No território nucleado, a persistência de uma comunidade remanescente de quilombo em Nogueira evidencia o negacio-

nismo. Como exemplo de discriminação, seus moradores eram reconhecidos como “terra de pretos” ou “gente esquisita” (Dias, 2007, p. 21), tratamentos que naturalizam o racismo estrutural mesmo após processos de nucleação escolar supostamente igualitários. Os moradores de Nogueira, rotulados com viés excludente, foram mantidos à margem, ilustrando como o poder público, até recentemente, priorizou narrativas dominantes sobre memórias consideradas subalternas, inclusive nos processos educacionais.

A certificação, concedida no ano em curso, marca uma vitória parcial contra o apagamento histórico da comunidade. Apesar do avanço trazido pela Constituição de 1988 (Brasil, 1988), a certificação põe em questão a lentidão do processo, tendo em vista a realização de estudo acadêmico no ano de 2007. Essa complexidade na gestão da memória e no reconhecimento das identidades territoriais, que se manifesta na Escola Areias com referência ao seu entorno, reitera a diversidade de desafios enfrentados pelas instituições educacionais de Ponte Nova, cada qual com suas particularidades históricas e socioambientais.

### **2.3.5 Escola Industrial**

Dando continuidade a esse panorama multifacetado de realidades e espaços escolares, a atenção volta-se para a Escola Industrial, que, embora situada em um contexto distinto, também carrega as marcas de uma profunda transformação territorial e de desafios socioambientais específicos. Esse núcleo, que abrange cinco áreas localizadas em zonas rurais e urbanas, possui uma rica contribuição histórica para a memória das fazendas de Ponte Nova. A comunidade onde se localiza a escola apresenta bens a céu aberto que, inexplicavelmente, ainda não foram tombados, apesar de sua relevância cultural e histórica. O local, que outrora abrigou a primeira usina de açúcar branco de Minas Gerais, uma inovação para os tempos em que se produzia somente o açúcar escuro dos antigos engenhos, cumpre hoje uma missão centenária como bairro operário, gerando emprego e renda tanto para seus moradores quanto para as localidades limítrofes.

Frações de terras foram adquiridas por empresas com empreendimentos instalados nesses locais, assim como surgiram outras moradias e houve ampliação da prestação de serviços, especialmente na mecânica de automóveis e máquinas pesadas, onde anteriormente o solo era ocupado pela intensiva plantação de cana. Importa destacar essa ocupação do território para conferir relevo, neste estudo, à superação da unicidade do pensamento que “apresenta o espaço como eterno e universal” (Santos, 2023, p. ?), e no qual as desigualdades deixam de ser colocadas em ponto de crise, sem interagir com o espaço socioeconômico e cultural nem o influ-

enciar. Uma preocupação antiga no lugar relaciona-se com a temporada das chuvas. Duas vezes por ano, os dois ribeirões que cortam a área transbordam e deixam parte da população desabrigada. Conforme apurado na roda de conversa, essa questão ambiental faz parte dos diálogos escolares.

No Marco Operativo, enfatiza-se a importância da inserção da temática ambiental como uma abordagem educativa integradora de conteúdos. Essa perspectiva não apenas reconhece a relevância das questões ambientais no contexto educacional contemporâneo, mas também propõe um diálogo ativo entre os diversos conteúdos curriculares. De acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), essa integração é fundamental para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de compreender as interconexões entre o meio ambiente e as diversas dimensões da vida social, política e econômica.

Essa abordagem crítica sugere que a educação ambiental deve ser entendida não apenas como um conjunto de informações sobre o meio ambiente, mas como um processo que instiga a reflexão, a análise e a ação. Ao articular a temática ambiental com as demais áreas de conhecimento, a proposta fomenta um espaço de aprendizagem em que os alunos são incentivados a questionar práticas e paradigmas existentes, promovendo uma consciência ecológica essencial para o enfrentamento dos desafios socioambientais atuais. Ou seja, os educandos devem ser preparados não apenas para compreender a complexidade das questões ambientais, mas também para atuar ativamente na construção de soluções sustentáveis.

Acrescenta-se, nessa perspectiva de estudo, que parte da região, na área rural, é cortada pelo mineroduto da empresa de mineração Samarco. À época dessa instalação, os terrenos foram adquiridos de pequenos proprietários, o que alterou a ocupação da terra. Apesar disso, o PPP não desnatura esse recorte da realidade; seu Projeto Político-Pedagógico não contempla a questão da mineração. Essa persistente lacuna na formalização das temáticas da mineração e de seus impactos nos documentos pedagógicos, mesmo diante de uma presença tão marcante no território, leva à observação de como outras instituições lidam com desafios semelhantes.

### **2.3.6 Escola Travessia**

Nesse panorama de realidades escolares que buscam integrar as vivências locais ao currículo, a Escola Travessia se destaca por sua inserção em um bairro populoso e por sua abrangência de ensino. A Travessia está situada em uma localidade densamente povoada e funciona nos três turnos — manhã, tarde e noite —, com oferta dos anos iniciais aos anos finais do Ensino Fundamental, além da EJA, no noturno. A comunidade é participativa nos chamamentos

da escola. Em sua instalação, a escola ofertava o ensino de 1ª a 4ª série. A partir de 1999, passou a funcionar em três turnos e a oferecer também as séries finais do Ensino Fundamental, nos turnos da manhã e da noite. Em 2009, a escola passou a ofertar a EJA, no noturno, formando também turmas do 2º segmento, do 6º ao 9º ano, compreendendo os anos finais do Ensino Fundamental.

A abordagem da temática da mineração, no contexto do derramamento, contribuiu para depoimentos emocionados, tanto de alunos quanto de professores, desde a elaboração das cartografias a partir do Curso de Aperfeiçoamento até a roda de conversa com a cursista, acerca do derramamento da lama de Mariana. Sua participação merece destaque como pressuposto de valor às práticas de disseminação do conhecimento, de interdisciplinaridade e de trocas, apesar de os relatos evidenciarem a dor causada por acontecimentos tão devastadores para o meio ambiente do lugar onde nasceram.

No Projeto Político-Pedagógico dessa escola, constata-se a ausência de referências explícitas à mineração ou ao rompimento da barragem de Fundão, em Mariana. Tal lacuna é particularmente relevante ao se considerar a proximidade da instituição escolar com o rio Piranga, principal afluente do rio Doce e bem cultural tombado, cuja bacia foi diretamente afetada pelo evento. Essa omissão no documento formal contrasta com a realidade geográfica e histórica do entorno, indicando uma desconexão entre o planejamento pedagógico e as vivências socioambientais da comunidade.

Assim, a Escola Travessia, apesar da ausência explícita da temática da mineração e do rompimento em seu Projeto Político-Pedagógico, manifesta, em suas práticas pedagógicas e em seu engajamento comunitário, uma significativa ressignificação da questão ambiental, por meio de palestras, excursões ao Parque Estadual Tancredo Neves e da distribuição e do plantio de mudas de árvores no entorno do rio Piranga ou em seus limites. Essa ressignificação da questão ambiental, ao evidenciar as “ultrapassagens” do currículo em ação sobre o documento formal, conduz à próxima etapa da análise, em que se aprofundará a discussão teórica e prática dos Projetos Político-Pedagógicos em si.

### **3 ANÁLISE DOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS (PPPS): TEORIA E PRÁTICA**

O PPP é um instrumento central na organização da escola, pois expressa sua identidade, seus princípios e suas finalidades educativas. Ele articula o pedagógico ao político, tornan-

do-se, ao mesmo tempo, uma ferramenta de planejamento e de transformação social. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), é assegurada “a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” (Brasil, 1996, art. 14), o que reforça o caráter democrático do documento.

Do ponto de vista conceitual, Libâneo (2004, p. 125) afirma que o PPP é “um plano global da instituição, construído e vivenciado coletivamente, que dá identidade própria à escola”. Para o autor, trata-se de um processo coletivo que não se limita a um documento técnico, mas materializa escolhas, compromissos e intenções pedagógicas. Nesse sentido, sua elaboração exige a participação efetiva dos diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar.

A tradição crítica em educação destaca que o PPP não deve ser compreendido como mera formalidade administrativa. Freire (1996, p. 67) argumenta que “não há docência sem discência”, ressaltando que todo projeto educativo deve considerar a participação ativa dos educandos e da comunidade. Dessa forma, um PPP coerente com os princípios freireanos não é elaborado de cima para baixo, mas construído em diálogo e problematização coletiva da realidade.

Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, Saviani (2001, p. 23) enfatiza que a “escola deve assumir um compromisso claro com a formação omnilateral, o que implica que o PPP seja um instrumento de luta contra as desigualdades sociais”. O autor observa que “a função da escola não é adaptar os indivíduos à sociedade tal como ela é, mas contribuir para transformá-la”. Assim, o PPP torna-se também um projeto político, no sentido de estabelecer finalidades sociais para a educação.

Outros autores, como Gadotti (1998), sublinham que o PPP deve expressar a autonomia da escola. Para ele, o documento precisa refletir “um processo permanente de construção, no qual a comunidade escolar se reconheça como autora de sua própria prática educativa”. Essa visão dialoga com o que a LDB estabelece ao garantir a gestão democrática, reforçando o PPP como espaço de exercício da cidadania.

Pesquisas mais recentes demonstram os desafios de efetivar essa concepção. Segundo Magalhães et al., embora as escolas elaborem seus PPPs, “a participação efetiva da comunidade ainda é um desafio, permanecendo muitas vezes restrita aos gestores e professores” (2024, p. 63). Isso indica que, apesar dos avanços normativos e conceituais, a prática ainda carece de maior envolvimento social e de revisão constante. Nesse sentido, autores como Libâneo e Gadotti são aqui mobilizados porque advertiram sobre o risco de o PPP se reduzir a um texto burocrático, sem impacto na vida escolar cotidiana. Em perspectivas mais recentes, que também dialogam com este trabalho, Oliveira (2015, p. ?) e Guedes (2021) compreendem o PPP como

um instrumento de gestão democrática e de construção da identidade escolar. Para Oliveira (2015), o PPP deve refletir os valores da comunidade educativa, articulando participação, diálogo e corresponsabilidade. Na leitura crítica de Guedes (2021), há ênfase no PPP como um processo político de reflexão sobre o papel da escola na sociedade, e não apenas como um documento administrativo.

Ao se considerar a discussão própria da resignificação do rompimento em termos educacionais, observa-se que o currículo pode se apresentar como prática de significação quando está em permanente diálogo com os territórios e as realidades locais (Orsi et al., 2015; Paraíso; Caldeira, 2025). Isto posto, emerge uma noção de currículo em ação que se coloca como espaço de protagonismo docente e de resignificação da experiência escolar frente aos desafios da mineração e da revitalização ambiental, em vista de sua orientação para sujeitos históricos.

Esse olhar territorializado sobre o currículo encontra conexão na já citada pedagogia histórico-crítica de Saviani (2003), que, em seus pressupostos, adotados neste estudo, defende a articulação entre teoria e prática social como eixo estruturante da educação escolar.

Dessa forma, pode-se compreender que o PPP é, simultaneamente, documento e processo. Como documento, organiza diretrizes, metas e estratégias pedagógicas. Como processo, mobiliza a escola em torno de um projeto de sociedade, exigindo participação democrática, compromisso político e avaliação constante. Quando reduzido a um papel, perde seu sentido; quando construído coletivamente e revisitado periodicamente, torna-se ferramenta de emancipação e de qualidade social da educação.

### **3.1 MAPEANDO AS PRESENCAS E AUSÊNCIAS DO ROMPIMENTO DA BARRAGEM DE FUNDÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS PEDAGÓGICOS**

#### **3.1.1 Escola Carmo**

A escola Carmo ministra o Ensino Fundamental dos Anos Iniciais (à tarde), dos Anos Finais (manhã e tarde), o Ensino Médio (turno da manhã) e a Educação Especial, inclusive com sala de AEE, nos turnos da manhã e da tarde.

É imprescindível considerar que a formação educacional deve ir além da simples transmissão de conhecimento, especialmente em contextos que abordem a mineração e a educação ambiental. No caso específico da escola em questão, a ausência de um PPP que integre essas temáticas evidencia uma lacuna significativa na formação cidadã dos estudantes. A educação

precisa ser um espaço em que se discutam não apenas os conteúdos acadêmicos tradicionais, mas também as questões sociais e ambientais que afetam diretamente a vida das comunidades.

A inclusão de ações que promovam uma educação ambiental de qualidade no currículo escolar não só enriquece a aprendizagem, mas também fomenta uma relação mais consciente com o meio ambiente, segundo os intertextos do PPP da escola Carmo.

Trata-se de um contexto propício ao conhecimento sobre as práticas minerárias e suas consequências, tanto positivas quanto negativas, a ser discutido em sala de aula, permitindo que os alunos desenvolvam uma postura crítica em relação a esses assuntos.

Além disso, ações que promovam a reflexão histórica e científica sobre as temáticas relacionadas à mineração e ao meio ambiente são indispensáveis para o exercício da cidadania. Essas discussões devem ser vistas como um caminho para a proposição de melhorias sociais efetivas. A educação deve dotar os estudantes das ferramentas necessárias para avaliar criticamente as políticas públicas e as práticas empresariais que afetam suas vidas e comunidades.

Essas diretrizes curriculares potencializam o desenvolvimento integral dos estudantes, preparando-os para serem cidadãos ativos e responsáveis, capazes de realizar intervenções significativas em suas comunidades e de contribuir para um futuro mais justo e sustentável.

Além disso, a educação ambiental valoriza o reconhecimento e a valorização dos conhecimentos locais, que são identificados e integrados às práticas escolares. A escola realiza isso ao reconhecer efetivamente os saberes comunitários, promovendo palestras e discussões em reuniões com os membros da comunidade para fortalecer os laços entre a escola e o entorno. Essa relação ativa com a comunidade considera ideias, parcerias e outras contribuições.

No contexto em estudo, em que se propõe uma diretriz curricular para o estudo da MRR, é imperativo que a escola assuma uma postura proativa, conforme enfatizado no Marco Referencial, que defende uma abordagem humanística em suas práticas educativas. A missão da instituição escolar deve ir além da mera transmissão de conhecimento, englobando a formação integral e a inclusão social, aspectos cruciais em uma sociedade que frequentemente marginaliza indivíduos em situações de vulnerabilidade.

A relação entre as pessoas e as instituições sociais revela a dualidade da educação, que pode servir tanto a um caráter conservador, mantendo o *status quo*, quanto a um caráter transformador, promovendo mudanças sociais. Essa reflexão leva à consideração de que a educação interage com a realidade social e a influencia.

Partindo-se do argumento da inexistência de educação neutra, a prática educativa escolar está sempre impregnada de valores e ideologias que refletem e moldam o contexto social em que está inserida. Tais elementos são significativos para a ciência de seu papel como agen-

te de transformação social e de fomento de uma cultura de equidade e justiça. Por extensão, a escola constitui-se como espaço não apenas de aprendizagem, mas também de resistência e de promoção de direitos, uma força que institui novos paradigmas em substituição à desigualdade e à exclusão.

Nessa perspectiva, o diálogo crítico deve avançar, permitindo que os estudantes questionem e desafiem as narrativas dominantes, contribuindo para a marginalização de certos grupos sociais. Esse percurso corrobora a instauração de uma educação humanista.

### **3.1.2 Escola São Sebastião**

A escola foi criada há 52 anos. Hoje, a comunidade onde se localiza conta com aproximadamente 1.136 habitantes, conforme dados do Censo 2023, do IBGE. Atende ainda às comunidades de suas imediações, em um total de 4.657 habitantes no município. Assiste aproximadamente 180 alunos e atende da Educação Infantil ao Ensino Fundamental II, no período diurno.

A suinocultura se destaca como a principal atividade econômica da comunidade, evidenciando uma estrutura de emprego que perpetua dependências. Essa predominância não apenas ressalta sua importância econômica, mas também indica a falta de diversificação nas oportunidades de trabalho, o que limita o desenvolvimento social da região. A busca por empregos reflete essa vulnerabilidade.

Nesse cenário, a realidade carece da adoção de um papel proativo, conforme delineado no Marco Referencial, que enfatiza uma abordagem humanística. A missão da escola é promover uma formação integral de crianças e jovens, que inclua o desenvolvimento intelectual e a inserção social, especialmente em uma sociedade que tende a marginalizar os indivíduos em situação de vulnerabilidade.

As pessoas, em articulação com as instituições sociais, correspondem ao caráter conservador ou transformador da educação. Tal postura é cerceada pelo desvínculo em relação à ideia de educação neutra, conforme mencionado, bem como pela crença em sua incapacidade de interagir com os valores do grupo a que se destina ou de influenciar determinada realidade nos rumos do protagonismo e do diálogo reflexivo.

Mediante o enfoque anterior, mencionam-se, para essa educação escolar, demandas que provoquem o empoderamento como prerrogativa que, além de educar, prepare os jovens por meio de uma prática escolar consonante com as capacidades humanas para desafiar a marginalização e contribuir para uma sociedade mais justa e inclusiva.

No que se refere à menção à proposta histórico-crítica como norteadora da prática escolar, observa-se consonância com a reflexão sobre a capacidade humana e a busca pela compreensão dos fenômenos sociais, moldando interações críticas.

A relação entre práticas educacionais e realidades sociais é crucial, pois determina se a educação atua como um instrumento de conservação ou de transformação social. Interações significativas, portanto, demandam que a comunidade escolar crie um ambiente que incentive a criatividade e a crítica. Esse contexto propicia a formação do sujeito.

Na narrativa dessa conjuntura educativa, há diversos pontos elencados que corroboram o estabelecimento de diálogo entre os conteúdos curriculares, ferramentas importantes para desenvolver competências interdisciplinares, integrando a temática da Educação Ambiental, o estudo da mineração, ausente, bem como as questões relacionadas ao rompimento e à reparação.

Essa abordagem não apenas amplia a compreensão dos impactos socioambientais da mineração, mas também promove a reflexão crítica sobre as consequências de práticas insustentáveis, tendo em vista que a principal atividade econômica é a suinocultura. Ao incorporar novas experiências socioculturais ao conhecimento historicamente produzido, os currículos podem contribuir efetivamente para a formação de cidadãos críticos e engajados com as realidades sociais, fomentando uma consciência ambiental que prioriza a sustentabilidade e a justiça social, especialmente em contextos afetados pelo rompimento, uma vez que qualquer cenário de produção pode estar submetido a esse tipo de risco.

### **3.1.3 Escola Ruas**

A Escola Ruas busca enfatizar, em seu processo de desenvolvimento, a consideração da realidade tanto da instituição quanto das famílias dos alunos. Essa abordagem está implícita nos trabalhos e nas relações diárias, sustentando a crença de que tais premissas exercem influência significativa na dinâmica da unidade escolar. Em função dessa realidade, as condições físicas, materiais e pedagógicas serão revisitadas, visando à concretização dos postulados do Projeto Político-Pedagógico.

Um dos princípios fundamentais do Projeto Político-Pedagógico (PPP) é o reconhecimento dos direitos de aprendizagem, considerados essenciais segundo as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse contexto, o aspecto de “explorar” se destaca como elemento-chave, pois implica a investigação e a compreensão dos diversos componentes da natureza. Essa abordagem é particularmente relevante quando se discute a mineração, uma

atividade que, por sua natureza intrusiva, pode causar consideráveis danos ambientais e sociais.

A atividade minerária, embora vital para o desenvolvimento econômico, frequentemente leva ao rompimento de ecossistemas, resultando em degradação ambiental e impacto negativo nas comunidades locais. Assim, é imperativo que a educação ambiental busque não apenas conscientizar os alunos sobre os efeitos nocivos dessa prática, mas também incentivá-los ao conhecimento, à divulgação e à experimentação de alternativas sustentáveis que promovam a revitalização dos ambientes afetados.

Dentro desse escopo, a exploração da natureza torna-se uma ferramenta educativa essencial. Por meio de atividades práticas, como projetos de reabilitação ecológica e discussões sobre práticas de mineração sustentável, os estudantes têm a oportunidade de investigar, de forma crítica, as interações entre as atividades humanas e os ambientes. Essa investigação não apenas enriquece a aprendizagem, mas também fomenta a formação de uma consciência ambiental mais profunda, preparando os alunos para se tornarem agentes de transformação em suas comunidades.

Como mote para essa reflexão, traz-se o entendimento de que a perspectiva da construção do currículo deve permear a atuação do professor, servindo de auxílio para construir conexões coerentes entre o conhecimento escolar e a realidade social. Isso concretiza a interdisciplinaridade nas práticas escolares e pode servir de aporte para novas construções, contribuindo para alterar a realidade circundante, por meio de novos diálogos e, a partir deles, de olhares diferenciados e reflexivos. Os saberes, as experiências e os conhecimentos da comunidade podem atuar como ponto de diálogo e de conscientização acerca da importância da preservação dos recursos naturais e dos direitos das populações que habitam a região.

Esses postulados podem atuar como aportes de diálogo com o PPP para a construção de um Projeto Pedagógico Experimental Escolar, privilegiando um documento articulador da temática da mineração na escola e que, nesse processo de ressignificação, possibilitará a constituição de sentidos e a reflexão acerca da preservação do rio Piranga, principal afluente da Bacia do Rio Doce, como pressuposto de continuidade na formação dos professores, via integração da equipe escolar. Sem desconsiderar a nova reflexão como acessória ou integrada ao documento oficial da escola, trata-se de um padrão de legitimidade como marca de sua adesão à proposta do PEBRID.

Ainda como marca de seu caráter formativo, a escola historicamente vem se adequando às exigências das legislações estaduais e federais, além das leis e decretos emitidos pela Câmara Municipal, cujos postulados têm em vista a atuação no processo pedagógico, como temas

transversais, para a oferta e a estruturação do ensino. Importa observar que tais documentos não fazem menção à atividade minerária nem à educação ambiental.

Nesse contexto, os planejamentos e as ações da relação ensino-aprendizagem são norteados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pelo Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e, consequentemente, pelos Planos de Curso da Rede Municipal de Ensino, em consonância com a Rede Estadual, via Serviço de Inspeção, na coerência do oferecimento das etapas, modalidades e práticas de ensino do município.

### 3.1.4 Escola Areias

A Escola Areias, quanto à organização do tempo escolar, funciona no período matutino, no horário de 7h às 11h25, atendendo da Educação Infantil ao Ensino Fundamental dos Anos Iniciais (1º ao 5º ano). O PPP reconhece a trajetória da comunidade escolar, assim como sua história e cultura, não apenas como meio para assegurar um percurso formativo bem-sucedido para os alunos, mas também como reflexo do compromisso da escola com a sociedade. Essa abordagem busca promover uma educação que melhore a qualidade formal e política no contexto rural. No entanto, a ausência de um currículo específico para a escola rural apresenta um desafio significativo. Essa lacuna pode limitar a capacidade da instituição de adaptar seu ensino às realidades e necessidades particulares de sua comunidade, comprometendo, assim, a efetividade do processo educativo e a relevância da formação oferecida aos alunos.

O currículo deve dialogar com a cultura, a história e as práticas da comunidade rural em que a escola se insere. Caso esse pertencimento não ocorra, corre-se o risco de esvaziamento da diversidade cultural, aqui evocada como uma diretriz consoante com os fazeres do campo, prerrogativa oferecida aos alunos para pensar, agir e criar soluções alinhadas às suas realidades.

Há, nos PPPs da Rede Municipal, uma série de legislações emitidas pela Câmara Municipal para serem trabalhadas como temas transversais. Contudo, nenhuma delas oportuniza a criticidade e o olhar voltado ao modo de vida, com vistas ao protagonismo do aluno da zona rural. Também deixam de fazer referência ou de implicar diálogo com a comunidade acerca da mineração.

Esses intertextos legais também se distanciam do diálogo com a questão do meio ambiente ou da mineração, se consideradas as elaborações realizadas após o derramamento dos

rejeitos de minério, a partir de Mariana, ocorrido em 2015, embora haja, nesse território, exploração de areia no rio Piranga.

Da mesma forma, até a emissão do PPP, em 2023, não havia uma política municipal voltada ao reconhecimento e à preservação de áreas quilombolas rurais, embora a comunidade de Nogueira tenha sido certificada no ano de 2025 e exista a dissertação de mestrado da professora Ana Luiza Fernandes Dias sobre a comunidade de Nogueira, defendida no ano de 2007.

Segundo Paro, “é preciso levar em conta as condições em que o aluno se faz sujeito” (Paro, 2014). Nessa relação ensino-aprendizagem, tal afirmativa faz-se necessária como premissa para que o educando se identifique com os propósitos do trabalho pedagógico e se enxergue como sujeito capaz de pensar, relacionar, associar e capacitar-se para transformar sua realidade, a partir da oferta de intenções pedagógicas propícias à aquisição de autonomia em suas contribuições, para a efetivação das mudanças que se fizerem necessárias ao próprio bem-estar e ao de seus pares.

Ações de natureza conflitante com a postura anterior, mediadas pelo espontaneísmo e por práticas desarticuladas da vivência do aluno e ainda cerceadas pela homogeneização, descredibilizam o ambiente de diálogo com a realidade concreta. Nesse contexto, a mera referência, na escrita, à Educação do Campo, sem a materialização de práticas, decisões e atitudes pedagógicas que corroborem tal perspectiva no ambiente escolar, desconstrói a identidade da escola.

Tendo em vista o descomprometimento com ações transformadoras e com o fomento ao protagonismo, perde-se de vista a sustentabilidade no manejo dos recursos naturais, como preconizado nesta narrativa acerca da aprendizagem do aluno da zona rural.

Embora a escola se comprometa com a oferta de um currículo do campo, o texto de seu PPP não vincula esse comprometimento ao cenário de alterações importantes a serem explicitadas, na prática, como diretriz curricular.

Faz parte de sua diversidade territorial a área dos remanescentes de quilombo. Comunidades quilombolas são originárias e preservam uma relação ancestral com a terra e com os saberes herdados de seus antepassados; por isso, merecem destaque na oferta do processo educacional, em razão da distinção entre os demais territórios componentes da nucleação escolar e da carga contida na especificidade própria da ocupação espacial.

Em uma das áreas rurais ocorre ainda a atividade minerária de extração de areia do rio Piranga. Trata-se de uma atividade que impacta o meio ambiente, embora gere renda e emprego, e que merece ser pensada como oportunidade de inserção de diálogo, com vistas ao pro-

tagonismo juvenil e a uma forma de ocupação dos espaços nesse território do campo comprometida com a preservação desse importante curso d'água.

À luz de Paulo Freire, a educação escolar deve articular a formação de valores éticos e o desenvolvimento da consciência crítica, orientando-se para a construção de uma sociedade mais justa e comprometida com a transformação da realidade, superando uma concepção meramente cognitivista de ensino (Freire, 1996).

Os intertextos de Freire, nas premissas da afirmativa anterior, corroboram a potencialização da promoção da consciência crítica como fundamento de uma sociedade mais humana. Trata-se de uma transcendência para o processo integral, no qual constam a formação do caráter, a análise crítica da realidade e a capacidade de agir de forma ética em diversas situações.

O cultivo de valores éticos propicia maior liberdade no pensar sobre as ações e suas consequências, desenvolvendo empatia e solidariedade em relação ao outro, instâncias propícias à Educação Ambiental crítica e comprometida com o próprio bem-estar e o dos demais membros da comunidade.

A consciência crítica capacita os indivíduos a questionar normas, valores e práticas estabelecidas, não como mera resistência, mas como motor de transformação. Freire contribui com esse resgate ao propor a ultrapassagem do cognitivo nesse processo, como pressuposto de incentivo à reflexão, à criatividade e à crítica.

Mediante a integração de temas sociais e éticos no currículo, permite-se que os alunos façam conexões entre o aprendido e as realidades que os cercam; o preparo para a vida em sociedade deve fazer parte do processo educacional, como capacidade para atuar no mundo e pelo mundo, como sujeitos de sua história, tendo como referência sua realidade, em busca de uma sociedade mais justa e sustentável.

Ao promover esses elementos na educação, contribui-se para a formação de cidadãos que não só compreendem sua realidade, mas também se comprometem ativamente com a transformação social. A educação, assim, torna-se um ato de amor e resistência, essencial para a promoção de um mundo mais justo.

### **3.1.5 Escola Industrial**

A escola Industrial tem como característica sua inserção em um bairro operário. A oferta da educação no espaço escolar apresenta-se nos seguintes anos e tempos escolares: o Ensino Fundamental, com duração mínima de nove anos, sendo o Bloco de Alfabetização —

1º, 2º e 3º anos — e o Bloco Complementar — 4º e 5º anos —, em conformidade com o art. 22 e o art. 32 da Lei nº 9.394/1996 (LDB), que orientam as propostas curriculares.

O PPP da escola estabelece que “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das artes, da tecnologia e dos valores fundamentais que sustentam a sociedade é essencial para a formação de uma visão crítica de mundo” (PPP). Essa crítica ao estado de coisas, por exemplo, é alimentada pela capacidade de questionar e interpretar informações de maneira independente, especialmente em contextos tão complexos quanto os da mineração, que frequentemente resulta em rompimentos sociais e ambientais.

Esse entendimento implica não apenas a análise das estruturas que governam o comportamento humano e social, mas também a consciência de como a exploração mineral impacta o meio ambiente e as comunidades onde se instala. Em vista de se viver em um mundo marcado pela velocidade das informações, há pertinência na manutenção do debate acerca das práticas de mineração e de suas consequências, diretriz que não encontra respaldo no PPP da escola.

Em acréscimo, a formação de uma visão crítica de mundo deve incluir uma reflexão sobre a ética e a responsabilidade social, especialmente considerando os desafios globais relacionados às crises ambientais e sociais às quais a mineração pode levar. A educação ambiental torna-se uma ferramenta importante na capacitação de agentes de mudança, sempre em busca de soluções sustentáveis. Para o reforço dessa perspectiva, na escola Industrial essa é uma premissa de estudo que ocorre na transversalidade, permeando todos os conteúdos, sem se ater à educação minerária.

O desmatamento, a contaminação e o assoreamento dos ribeirões, mas também as oportunidades de revitalização de áreas afetadas, promovendo a recuperação ecológica e a restauração das comunidades atingidas, são temas que deveriam estar mais bem trabalhados no PPP, porque fazem parte do cotidiano dos moradores, tendo em vista que o local é cortado por dois ribeirões que, segundo relatos dos professores na roda de conversa, transbordam duas vezes por ano, desalojando famílias, que passam a ocupar as salas de aula da escola.

Quanto ao currículo da escola, ele é organizado nos termos da BNCC, em torno de áreas de conhecimento, e estabelece as aprendizagens essenciais e o desenvolvimento de habilidades que todos os alunos têm o direito de adquirir. O texto menciona o direito de receber uma educação de qualidade, com práticas inovadoras, promovendo suas potencialidades.

No item Marco Operativo, os diversos temas transversais, entre os quais se inclui o meio ambiente, presentificam-se como aportes nas práticas escolares e, por isso, também encontram espaço e diálogo com as habilidades previstas por componente curricular no Currículo

Referência de Minas Gerais (CRMG) e, conseqüentemente, nos Planos de Curso da Rede Municipal, em consonância com a Rede Estadual de Ensino.

Mediante o exposto, acrescenta-se que a apropriação da prática é uma busca constante, dado o compromisso do professor com a relação ensino-aprendizagem. Não há inserção, nesse PPP, de um estudo que propicie a abordagem dos conceitos relacionados à mineração, ao derramamento e à revitalização das áreas atingidas pela lama de Mariana; inexistente a abordagem da mineração nesse documento oficial.

As seleções de palavras utilizadas, segundo a leitura realizada e mediante a visita *in loco* e as rodas de conversa, confirmam a existência de pontos propícios a formações que privilegiem os diálogos que se fizerem necessários para tal, porque, conforme posto na roda de conversa, todos foram impactados pelo rompimento de Mariana.

### 3.1.6 Escola Travessia

A escola Travessia, a partir de 1999, passou a funcionar em três turnos e a oferecer também as séries finais do Ensino Fundamental (manhã e noite). Em 2009, deixou de oferecer o Ensino Fundamental regular à noite, substituindo-o pela EJA, com a formação de turmas do 2º segmento (6º ao 9º ano), compreendendo os anos finais do Ensino Fundamental. Em 2015, passou a atender também as turmas da EJA do 1º segmento, compreendendo os anos iniciais do Ensino Fundamental. Em 2018, a EJA dos anos iniciais, devido ao número reduzido de alunos, tornou-se multisseriada, ficando agrupada da seguinte maneira: 1º/2º períodos e 3º/4º períodos do 1º segmento.

Portanto, as etapas e os tempos escolares oferecidos nessa escola são: Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Finais. Ou seja, o Ensino Fundamental, com duração mínima de nove anos, sendo o Bloco de Alfabetização — 1º, 2º e 3º anos de escolaridade —, o Bloco Complementar — 4º e 5º anos de escolaridade — e os anos de escolaridade correspondentes ao 6º ao 9º ano.

O cenário da escola aponta para uma noção de currículo que se descompromete com o questionamento das relações desiguais existentes entre o que ensinar, o que aprender e aquilo que o sujeito da aprendizagem, o aluno, traz como bagagem de vida para a escola.

Nesse contexto, as atividades curriculares atuam como um reforço da aprendizagem, caracterizada pelo aspecto formal, ao proporcionar experiências práticas que favorecem o desenvolvimento de uma cidadania ativa e o engajamento social.

Mediante o exposto no parágrafo anterior, evidencia-se a relevância de uma realidade marcada por desigualdades e injustiças que se perpetuam ao longo dos percursos curriculares. Tais percursos mostram-se propícios para o estudo da MRR, bem como para a defesa do meio ambiente preservado, tido como o lugar ideal para viver, expressar a própria cultura e promover sua harmonia com a dos demais.

Em face disso, a valorização da pluralidade de vozes dentro da escola não apenas enriquece a aprendizagem, mas também possibilita a formação de cidadãos críticos e ativos, capacitados a questionar e transformar as realidades sociais. Assim, a proposta de um currículo inclusivo e diversificado, que respeite as especificidades e a diversidade cultural, alinha-se a uma visão de educação como meio de emancipação e retrata a representatividade de todos os alunos.

Tais posturas atuam como facilitadoras; uma vez que o PPP não aborda a temática da Mineração, do Rompimento e da Revitalização (MRR), enriquecem a proposta pedagógica ao proporcionar um espaço para que os alunos explorem as complexas interações entre a atividade mineradora e seu impacto ambiental e social. Por meio do PPEE, os alunos podem ser incentivados a investigar e refletir sobre as consequências dessa prática, tanto positivas quanto negativas.

Essa abordagem estimula a consciência crítica dos estudantes sobre a importância da preservação e da revitalização dos recursos naturais, ao mesmo tempo em que promove o respeito pela herança cultural que o rio Piranga representa. O desenvolvimento de projetos que envolvam ações concretas de revitalização do rio e de sua área circundante pode fomentar um sentimento de responsabilidade e pertencimento, permitindo que os alunos se sintam parte ativa na transformação e proteção de seu patrimônio.

Portanto, a proposta de ultrapassagens na prática pedagógica, ao incorporar a MRR, não apenas amplia o horizonte de aprendizagem dos alunos, mas também os capacita a se engajar ativamente na preservação e valorização dos recursos naturais e culturais que os cercam. Essa experiência educativa torna-se uma oportunidade valiosa para que os estudantes desenvolvam competências essenciais para o seu futuro e para o bem-estar da comunidade.

As informações sobre risco e exposição a danos em desastres como o rompimento da barragem de Fundão podem ser utilizadas em uma perspectiva anterior ao ocorrido, a partir da avaliação do risco com a intenção de mitigá-lo, ou em uma perspectiva pós-acontecimento, por meio da estruturação de gestão de riscos, avaliação de danos e reconstrução. Nesse sentido, espera-se compreender se os efeitos e os danos causados por um desastre como esse podem propagar-se entre as áreas locais devido às interconexões econômicas dos sistemas de produ-

ção. Ao mesmo tempo, importa compreender como os sujeitos diretamente envolvidos reelaboram, no cotidiano escolar, suas experiências e percepções sobre o evento, produzindo novos significados para as perdas materiais, simbólicas e relacionais vivenciadas. É nessa direção que, na seção seguinte, volta-se a análise para as rodas de conversa realizadas com as comunidades escolares, destacando os diferentes caminhos pelos quais cada escola chegou ao termo “ressignificação” como eixo organizador de sua leitura do desastre e de seus desdobramentos.

### 3.2 ANÁLISE DAS RODAS DE CONVERSA

Conforme apresentam Moura e Lima (2014), e assumem importância esses pontos de vista no entendimento desse construto, a roda de conversa estabelece-se como um dispositivo metodológico relevante para a pesquisa narrativa em educação, visto que privilegia a apreensão dos sentidos atribuídos por grupos sociais aos fenômenos investigados. As autoras argumentam que o diálogo, estruturado como um exercício de escuta ativa e alternância de fala, transcende a mera interação social para se tornar um espaço de produção de dados densos, no qual a subjetividade e a memória coletiva fundamentam a construção de conhecimento científico.

Com base nesse pressuposto, apresenta-se o termo ressignificação como produto estruturante do estudo realizado em cada escola e mediado pelo diálogo realizado com a equipe escolar nas rodas de conversa.

Com base nas sínteses das rodas de conversa de cada escola, é possível identificar, em cada contexto, como o grupo foi sendo levado, na prática, ao movimento de ressignificação:

- O rompimento da barragem,
- A própria prática pedagógica,
- A relação com o território e com a Educação Ambiental

Em seguida, por escola, será apresentado como o tema da ressignificação emerge das falas, experiências e percepções compartilhadas.

#### 3.2.1 Escola Ruas

Como chegou ao tema da ressignificação

1. Mudança de enfoque: de "mineração" para "mineração + rompimento"

- Antes do rompimento, o tema era tratado apenas como "Mineração", de forma geral.
- Após as Rodas de Conversa, os participantes reconhecem que passaram a incluir o rompimento da barragem como eixo central, e não apenas a atividade econômica.

A escola ressignifica o seu objeto de estudo: deixa de ver a mineração como um conteúdo neutro de Ciências e passa a encará-la como fenômeno histórico e trágico, articulado ao rompimento.

## 2. Releitura da própria atuação pedagógica

- Ao responder às perguntas "como avalia sua atuação no contexto da mineração e do rompimento?" e "tem ações de Educação Ambiental?", os professores vão reconhecendo limites (abordagem anterior pouco aprofundada) e avanços (trabalho regular com meio ambiente nas disciplinas).

A reflexão coletiva leva a uma ressignificação da prática docente: elas passam a se enxergar como sujeitos que podem (e precisam) ir além da abordagem superficial do tema.

## 3. Formação continuada como oportunidade e não apenas obrigação

- Direção e articuladora valorizam a participação dos professores no curso e sua aplicação na prática.

A formação é ressignificada de "exigência burocrática" para espaço de reflexão e mudança de olhar sobre o rompimento e a revitalização da Bacia do Rio Doce.

### 3.2.2 Escola Industrial

Como chegou ao tema da ressignificação

#### 1. Do fato distante ao reconhecimento de que "todos fomos atingidos"

- Supervisora e articuladora destacam que "todos fomos atingidos pelo rompimento da Barragem de Mariana".

O rompimento deixa de ser visto como algo externo e passa a ser reconhecido como parte da experiência da própria comunidade escolar. Esse reconhecimento é um ato de ressignificação do lugar da escola na tragédia.

## 2. Releitura do território: do ribeirão do bairro à Bacia do Rio Doce

- Ao discutir preservação, os professores evocam a situação do ribeirão local (assoreamento, transbordamentos).

A escola ressignifica o espaço vivido: o ribeirão deixa de ser apenas um problema "natural" e passa a ser compreendido dentro da lógica da Bacia do Rio Doce e de seus impactos.

## 3. Educação Ambiental como espaço de conscientização, não só conteúdo

- Ao associar o curso a um "bom momento para conscientização", os professores deslocam o foco de cumprir um conteúdo para transformar percepção e comportamento.

A escola chega ao tema da ressignificação ao compreender que Educação Ambiental não é apenas falar de natureza, mas repensar atitudes diante do desastre e da preservação.

## 4. Reconhecimento da ausência do tema no PPP.

- Ao admitir que mineração só aparece via livro didático e não está incorporada ao PPP, abre-se um "vazio" a ser preenchido.

Esse reconhecimento é um primeiro passo de ressignificação do PPP: de texto formal para documento que precisa acolher a problemática da mineração, do rompimento e da revitalização.

### 3.2.3 Escola Areia

Como chegou ao tema da ressignificação

#### 1. Da memória vaga à memória trabalhada

- Professores relatam que alunos tinham "vaga memória" do rompimento, por terem visto na TV.
- A partir de vídeos, imagens e debates, essas lembranças são retomadas e reinterpretadas nas aulas.

A escola ressignifica o evento: de lembrança difusa e distante para memória coletivamente elaborada na Roda de Conversa e na prática pedagógica.

#### 2. Educação ambiental como ética cotidiana e comunitária

- Ao responder sobre ações de preservação, as professoras enfatizam:
  - Poluição, desmatamento, reciclagem;
  - Destinação correta do lixo;
  - Necessidade de a mudança começar "dentro de casa";
  - Possibilidade de uma feira pública de conscientização ambiental.

A escola chega à ressignificação quando desloca a Educação Ambiental de "tema escolar" para "prática que envolve família, comunidade e espaço".

### 3. Reinterpretação da relação com a mineração: foco na revitalização

- Nas respostas à pergunta sobre mineração/rompimento/revitalização, o grupo afirma que atua sobretudo pela via do meio ambiente e da preservação (não desmatar, cuidar das nascentes).

A escola ressignifica seu papel: talvez não fale diretamente de "mineração" no sentido técnico, mas se entende como agente de revitalização por meio de ações ambientais concretas. Sem mencionar a extração de areia, uma atividade minerária, em uma de suas comunidades rurais.

### 4. Inserção do pertencimento territorial (quilombo)

- A menção à comunidade de Nogueira, antigo quilombo, amplia o horizonte.

A memória quilombola e o território tradicional permitem ressignificar o debate: mineração, rompimento e revitalização deixam de ser apenas assuntos "naturais" e passam a se articular com história, identidade e resistência.

#### 3.2.4 Escola São Sebastião

Como chegou ao tema da ressignificação:

##### 1. Da sensação de desconhecimento à demanda por currículo

- Professores admitem desconhecer o tema mineração/Bacia do Rio Doce antes da formação e sugerem a inclusão do tema como conteúdo curricular.

Ao admitir a falta de base e, ao mesmo tempo, reivindicar o tema no currículo, a escola ressignifica a própria função pedagógica: precisa aprender para ensinar.

##### 2. Do desastre como tragédia isolada à reflexão contínua mediada por textos e vídeos

- Uso do texto "O rio que era doce", releituras, dramatizações, vídeos

A escola chega à ressignificação ao transformar o rompimento, até então encarado como "acontecimento trágico pontual", em objeto de leitura, análise, dramatização e diálogo com crianças.

### 3. Educação ambiental articulada a políticas e espaços locais

- Visitas ao Parque Tancredo Neves, palestras da Secretaria Municipal do Meio Ambiente, doação de mudas, reaproveitamento de materiais.

O tema é ressignificado quando a escola passa a se ver como nó de uma rede (escola-secretaria-cidade-parque), e não como espaço isolado.

### 4. PPP e curso como marcos de mudança

- A participação no curso de aperfeiçoamento e o trabalho com PPEEs são descritos como ações marcantes.

O PPP é ressignificado de documento burocrático para espaço de inscrição da questão minerária e da revitalização, impulsionado pelo que emergiu nas Rodas de Conversa.

### 5. Mineração como conflito territorial concreto

- A referência à sondagem de mineradora em Flores (Vau-Açu) aproxima o debate da realidade local.

A escola ressignifica a mineração, que deixa de ser um tema genérico e passa a ser conflito que atravessa o território onde vivem alunos e professores.

## 3.2.5 Escola Carmo

Como chegou ao tema da ressignificação

#### 1. Do conteúdo de Ciências à questão socioambiental histórica

- O professor de "Saberes e investigação da natureza" trabalha impacto ambiental, incluindo o episódio de Mariana.

O rompimento é ressignificado de "exemplo" de poluição para "caso estruturante para pensar o meio ambiente, sustentabilidade e responsabilidade social".

#### 2. Releitura da infância e da forma de tratar o trauma

- A professora de 1º Ano dos Anos Iniciais relata dificuldade em trabalhar diretamente o desastre e opta por focar em "o que é barragem" e "preservação do meio ambiente".

A escola chega à resignificação ao adequar a abordagem ao desenvolvimento das crianças, recusando a espetacularização da tragédia e priorizando cuidado e formação gradual.

### 3. Papel da escola ampliado: de ensinar alunos a conscientizar famílias

- Relatos sobre pesca ainda praticada no Rio Doce levam à compreensão de que os alunos precisam levar a informação aos pais, vizinhos, familiares.

A escola resignifica sua missão de formar estudantes para acionar redes de conscientização fora dos muros escolares.

### 4. Uso de charges para resignificar crítica social em crítica ambiental situada

- Trabalho com charges sobre clima, práticas ecológicas, monitoramento de barragens em risco.

A linguagem da crítica (charge) é resignificada como instrumento para pensar o risco minerário e ambiental em Minas Gerais não só como problema "geral da sociedade".

### 5. Reconhecimento da lacuna no PPP

- O silêncio dos professores, quando questionados sobre o conhecimento do PPP, somado à leitura prévia que evidencia a ausência do tema, explicita esse vazio.

Essa constatação leva a escola a resignificar o PPP como algo que precisa ser trazido para o centro das discussões, incluindo mineração, rompimento e revitalização.

## 3.2.6 Escola Travessia

Como chegou ao tema da resignificação

### 1. Do rompimento como notícia à experiência elaborada coletivamente

- Participação de 12 professores no curso e grande número de projetos, com uso de vídeos, desenhos, reportagens e relatos de pessoas que passaram pelo incidente.

A escola resignifica o rompimento, antes encarado apenas como de notícia de TV, para experiência trabalhada pedagogicamente e narrada pelos próprios sujeitos locais.

2. Da infância como receptora à infância como sujeito que sente e interpreta

- Os dados de alunos de 2º e 3º anos, que "arrancaram lágrimas" das professoras, mostram a profundidade do olhar infantil sobre o desastre.

A escola chega à ressignificação ao reconhecer crianças como autora de sentidos sobre o rompimento, e não apenas como ouvintes.

3. Educação Ambiental como processo contínuo e estruturado

- Visitas ao Parque Tancredo Neves, projeto de Educação Ambiental com a Polícia Florestal e encontros semanais.

A escola ressignifica Educação Ambiental como trajetória de longo prazo, e não como algo restrito à "Semana do Meio Ambiente".

4. Rompimento, revitalização e PPP: do silêncio à releitura pela via ambiental

- Reconhece-se que o PPP não aborda diretamente a mineração e o rompimento, mas a revitalização é percebida nas ações ambientais.
- Há uma ressignificação do horizonte de compreensão: entende-se que a temática está implicitamente presente e precisa ser explicitada e fortalecida.

5. Rio e patrimônio como eixo de ressignificação

- A presença de bens culturais importantes em frente à escola evidencia a centralidade do território

A escola ressignifica o entorno: os bens culturais deixam de ser apenas paisagem e passam a constituir um núcleo de memória, identidade, conflito socioambiental e possibilidade de revitalização.

## Conclusão

Em todas as Rodas de Conversa, o tema da ressignificação não aparece como palavra imposta, mas como movimento vivido:

- De fato distante a experiência apropriada;
- De conteúdo escolar a problema socioambiental e histórico;
- De práticas pontuais a projeto e ações continuadas;

- De PPP formal a documento que precisa incorporar mineração, rompimento e revitalização;
- De escola fechada em si a escola que dialoga com famílias, rio, comunidades tradicionais e políticas públicas.

Cada escola chega ao tema da resignificação justamente ao reler sua própria história e sua prática à luz do rompimento da barragem e da necessidade de revitalização da Bacia do Rio Doce, mediada pelas rodas de conversa como espaço de escuta, memória e reconstrução coletiva de sentidos.

### 3.3 NOVA ANÁLISE DOS PPEEs

O presente capítulo busca consolidar uma análise crítica e articulada entre os PPEEs e sua importância para a produção de novos entendimentos pedagógico-didáticos sobre mineração, rompimento e revitalização. A partir disso, propõe-se interpretar, problematizar e ampliar a compreensão sobre o lugar da mineração, do rompimento da barragem de Fundão e da revitalização da Bacia do Rio Doce no currículo escolar das seis escolas investigadas no município de Ponte Nova.

Nesse sentido, o objetivo específico deste capítulo é compreender até que ponto os PPEEs dialogam com as concepções de educação, território e justiça ambiental discutidas nos capítulos anteriores e como tais propostas podem superar a ausência constatada nos PPPs analisados (PPP-1 a PPP-6) acerca da temática da mineração e de seus impactos (Guedes, 2021; Paraíso; Caldeira, 2025).

Retomando os capítulos anteriores, foi possível observar a permanência da omissão do tema do rompimento da barragem de Fundão nos PPPs, revelando uma dissociação entre escola, território e realidade socioambiental (Guedes, 2021). Essa constatação pode ser reforçada pela hipótese apresentada ao final do Capítulo 2, quando se identificou um “cenário múltiplo e diverso”, mas que ainda não incorpora adequadamente a temática da mineração nos instrumentos oficiais de planejamento pedagógico das escolas analisadas, conforme constatado na problematização do PPP-1 ao PPP-6.

#### 3.3.1 PPEE como instrumento crítico e emancipatório

Desde sua concepção nos estudos da Escola do Rio Doce, o PPEE surge como uma estratégia que busca desnaturalizar um acontecimento desafiador como o rompimento da barragem de Fundão, resgatando os impactos humanos, sociais e ambientais provocados pela lama que atingiu toda a região do Rio Doce. Assim, esse texto pode ser entendido como um documento de caráter crítico ao reconhecer que os PPPs das escolas analisadas não tratam da temática minerária, mesmo sendo esse um acontecimento definidor para o território.

Tal como discutido no Capítulo 1, essa ausência não é apenas um problema de organização documental de ordem pedagógica, mas revela a “invisibilização do território” (Loureiro, 2019; Acselrad, 2010), no sentido de negligenciar as dimensões socioambientais que atravessam a vida cotidiana dos estudantes e de suas famílias. Nesse sentido, o PPEE se coloca como um dispositivo que opera no campo da intervenção pedagógica, e não apenas da análise documental. A intenção é propor caminhos de ação, discutir possibilidades, mobilizar a comunidade escolar e, sobretudo, reconstruir vínculos entre escola e território — diálogo central para Freire (1983), que compreende a leitura crítica da realidade como ponto de partida para uma educação transformadora.

Cabe acrescentar que não é de interesse deste estudo fazer do PPEE uma ação supostamente benevolente e iluminista vinda da universidade para a escola e suas comunidades. Ao contrário, a ação, desde o princípio, deu-se de forma dialogada, coletiva e alicerçada em uma ideia explícita de transparência, reflexão e execução conforme os interesses dos sujeitos envolvidos. Respeitam-se, dessa maneira, situações próprias de sujeitos e territórios que há muito vêm sendo explorados e desconsiderados e que, em função do compromisso ético-político e científico assumido, precisam ser valorizados e considerados em suas lutas, desafios e sonhos.

Nesse sentido, o PPEE surge como um documento experimental estruturado a partir das demandas da comunidade docente das escolas, sem desconsiderar as singularidades de cada território, conforme exposto no capítulo anterior. Dessa forma, cabe destacar que tal texto nasce das rodas de conversa, dos diagnósticos iniciais, da observação *in loco* e das análises específicas de cada PPP.

Tal como as imagens ajudam a entender, foi mobilizada aqui a metodologia de pesquisa participativa, com base no diálogo horizontal preconizado por Moura e Lima (2014), assim como a metodologia da “escuta sensível” (De Carvalho, 2021). Em meio a isso, foi possível notar ausências e presenças sobre mineração, rompimento e revitalização nos PPPs. É preciso enxergar esses movimentos como expressões da não integração entre o conhecimento escolar e os problemas socioambientais vividos no município. Diante dessa constatação, é necessário, portanto, colaborar para a superação das ausências relativas ao rompimento, à mineração e à

revitalização no contexto escolar, por meio da escuta sensível dos sujeitos que ocupam esses territórios. Por isso, o PPEE pretende reparar essa lacuna ao propor a integração dos temas Mineração, Rompimento e Revitalização ao Projeto Político-Pedagógico da escola.

### 3.3.2 A dimensão coletiva e processual do PPEE

Ainda sobre o PPEE, cabe dizer que ele é orientado por uma dimensão processual e coletiva, fundada em planejamento, levantamento de dados, implementação, avaliação e ajustes. Essa estrutura metodológica dialoga com o que foi discutido no Capítulo 1 sobre o caráter democrático e dialógico da construção curricular (Oliveira, 2015; Guedes, 2021).

Tal como já discutido anteriormente, a construção coletiva reforça a ideia de que o PPEE não é apenas um documento técnico, mas um processo formativo. Afinal, os seminários realizados, por exemplo, desempenham papel central na validação das ideias, no engajamento dos sujeitos e na apropriação das propostas pela comunidade escolar. Essa ênfase na participação ativa faz com que se consiga garantir o protagonismo dos estudantes e da comunidade nesse importante documento que alicerça as ações escolares.

No entanto, há uma diferença significativa entre a intenção declarada nos PPPs e as práticas efetivas relatadas no texto: enquanto os PPPs mencionam a importância do protagonismo estudantil, o PPEE operacionaliza esse princípio ao propor metodologias ativas, pesquisas, visitas técnicas e debates. O estabelecimento dessa diferença e desse contraste, longe de desmerecer os esforços dos PPPs, surge como potência crítica e construtiva do diálogo entre universidade e escola, demonstrando que esses espaços podem se complementar e também se afetar positivamente.

De igual modo, como foi debatido no Capítulo 2, o PPP é entendido como elemento vivo que se contextualiza no território, sendo influenciado pelas histórias locais, pelos conhecimentos comunitários e pelos conflitos socioambientais. Isto posto, a intenção é fazer com que o PPEE seja inserido precisamente nessa lógica, ao reconhecer que as escolas participantes estão localizadas em comunidades com forte relação com a terra, as nascentes e a biodiversidade.

Ao destacar essa relação no PPEE, reforça-se a necessidade do cuidado com a terra e com a sociobiodiversidade, bem como o fato de que tal documento pode funcionar como instrumento capaz de fortalecer a identidade comunitária por meio de práticas pedagógicas contextualizadas, sendo, portanto, um elemento de aperfeiçoamento do PPP. Essa leitura articula-

se com a perspectiva freireana já discutida no Capítulo 1, segundo a qual a educação deve partir da realidade concreta para promover consciência crítica e emancipação (Freire, 1983).

Dessa maneira, o PPEE, enquanto instrumento de fortalecimento da identidade comunitária, colabora para a vinculação entre saberes tradicionais, memória territorial e práticas escolares contextualizadas. Esse ponto dialoga diretamente com o Capítulo 1, uma vez que problematiza Ponte Nova como território historicamente construído por meio de conflitos socioambientais e econômicos, combinando monocultura, extrativismo e dinâmicas de exploração do trabalho indígena, africano escravizado e camponês. Ao integrar essa memória à construção curricular, o PPEE recupera o sentido pedagógico da história e recoloca a escola como produtora de narrativas críticas sobre o território, conforme defendido por Paraíso e Caldeira (2025, p. 94), quando tratam do currículo como “práticas de significação”, e não apenas como um conjunto de conteúdos listados (Paraíso; Caldeira, 2025, p. 100).

### **3.3.3 A dimensão metodológica dos PPEEs: entre potencialidades e lacunas**

Cabe agora retomar, de forma mais detalhada, a metodologia dos PPEEs, de modo a tecer algumas considerações sobre seu desenho e sua estrutura. Desde sua concepção, o PPEE enfatiza etapas claras de levantamento de dados, rodas de conversa, seminários, planejamento coletivo e avaliação contínua. Essa estrutura se fundamenta, como já mencionado, no “diálogo horizontal” com professores e articuladoras (Moura; Lima, 2014, p. 98-100).

Entretanto, uma leitura crítica mais aprofundada revela algumas tensões fundamentais. Em primeiro lugar, o PPEE depende da existência prévia de engajamento da escola e de abertura institucional para a mudança curricular. A experiência empírica relatada no Capítulo 2 demonstrou que nem sempre as escolas analisadas possuíam espaço interno para acolher reflexões críticas sobre mineração e injustiças socioambientais.

Em diversos PPPs, a temática aparece apenas de modo periférico, quando aparece. Portanto, embora metodologicamente o PPEE proponha rodas de conversa e validação coletiva, na prática coloca-se uma contradição: como realizar uma construção participativa se o PPP formal não reconhece a temática como eixo estruturante? Esse foi um desafio superado por meio do diálogo intenso e da sensibilização dos sujeitos, em especial dos educadores, para a importância dessa temática nas escolas.

Essa leitura crítica é fundamental, porque os PPEEs, se não incorporados aos PPPs de forma institucionalizada, correm o risco de se tornarem iniciativas isoladas, ainda que bem-

intencionadas, com pouca continuidade. Essa preocupação ecoa a noção de “ruptura entre currículo em ação e currículo formal” (Paraíso; Caldeira, 2025, p. 95).

Essa necessidade de ruptura é importante, pois exige de pesquisadores e educadores a problematização de que o PPP não é apenas um documento técnico, mas também um dispositivo político, construído historicamente para representar a identidade institucional da escola (Oliveira, 2006). Faz-se necessário, assim, superar as distâncias entre o discurso teórico — participação, sustentabilidade, protagonismo — e a prática real de construção curricular. Frente a essa aporia, o PPEE pode configurar-se como um contributo para essa transformação reflexiva e prática.

Esse aspecto remete diretamente ao conceito de “currículo em ação”, tratado por Paraíso e Caldeira (2025), quando afirmam que as práticas concretas da escola precisam tensionar e reelaborar o currículo formal para produzir significados que emergem do território, sendo, uma vez mais, o PPEE um possível promotor desse tensionamento.

Por outro lado, ainda no que se refere às questões de ordem metodológica, o PPEE envolve mobilização da comunidade, levantamento de percepções locais e palestras de sensibilização. Todavia, quando essas ações são confrontadas com os relatos das rodas de conversa, percebe-se que a mobilização não ocorre de forma homogênea. Em algumas escolas, a equipe gestora desconhecia totalmente a relação entre mineração, rompimento e revitalização; desconhecia, inclusive, a existência da exploração minerária no município.

Essa heterogeneidade demonstra que o PPEE enfrenta o desafio de atuar em territórios marcados por disparidades de acesso à informação, desigualdades socioeconômicas e múltiplas percepções sobre risco, especialmente nas escolas situadas em áreas rurais. Assim, apesar da intenção de garantir participação ampla, a mobilização da comunidade a partir do PPEE está sujeita a limites conjunturais, como dificuldades de infraestrutura, histórico de desconfiança institucional e divergências entre saberes acadêmicos e saberes tradicionais.

Apesar dos desafios aqui expostos, é necessário persistir em um projeto, na forma de PPEE, que acolha as circunstâncias do tempo presente e transforme os temas da mineração, do rompimento e da revitalização em uma pauta a ser tratada desde as séries iniciais, com o compromisso amplo e irrestrito de repensar as realidades, seja em Ponte Nova, em Minas Gerais ou onde mais se fizer necessário, em nome de uma atuação crítica e reflexiva, dentro e fora da sala de aula, conforme as propostas elaboradas e apresentadas no item a seguir.

**Quadro 2 - Síntese dos Projetos Pedagógicos Experimentais Escolar (PPEE)**

	<b>São Sebastião</b>	<b>Ruas</b>	<b>Industrial</b>	<b>Areias</b>	<b>Travessia</b>	<b>Carmo</b>
<b>Proposta de Intervenção na escola</b>	Promover uma educação que vá além do conteúdo tradicional, incentivando a conscientização ambiental e social da comunidade escolar, com enfoque no rompimento da barragem de Fundão, e estimulando a execução de intervenções pedagógicas capazes de abarcar uma discussão desnaturalizada desse acontecimento em seus pressupostos metodológicos.	Promover reflexão e ações relacionadas a questões ambientais, especialmente no que diz respeito à mineração e à revitalização da Bacia do Rio Doce. Na região onde a escola está situada, passam vários riachos e córregos. Estes convergem para o ribeirão Vau-Açu, que deságua no rio Piranga.	Fortalecer a formação de professores e gestores escolares. Integrar temas de forma interdisciplinar e contextualizada. Promover uma educação comprometida com a sustentabilidade.	Refletir sobre aspectos ambientais, sociais e econômicos relacionados à mineração. Enfatizar a revitalização das nascentes. Promover a conscientização sobre os impactos que a atividade mineradora pode causar ao ecossistema e às populações humanas. Fortalecer a Educação Ambiental como ferramenta de transformação social.	Proporcionar aos alunos e professores uma visão abrangente sobre a mineração, o rompimento da barragem de Mariana e a importância da revitalização da Bacia do Rio Doce.	Integrar questões ambientais relacionadas à mineração e à revitalização da Bacia do Rio Doce no contexto de uma escola situada em regiões impactadas por esses eventos. Sensibilizar os alunos e a comunidade escolar sobre as consequências da mineração e do rompimento da barragem de Fundão. Proporcionar um espaço de reflexão e ação para promover a revitalização e a consciência ambiental.

Fonte: Produzido pela autora (2025)

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa partiu de um acontecimento-limite: o rompimento da barragem de Fundão, em Mariana (MG), compreendido não apenas como um desastre ambiental, mas como um evento histórico, político e pedagógico que redefiniu o território da Bacia do Rio Doce e, de modo particular, o município de Ponte Nova, cortado pelo principal afluente do rio Doce, o rio Piranga. Ao longo do trabalho, buscou-se analisar a presença da temática do rompimento da barragem de Fundão nas unidades escolares e sua inserção democrática nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), evidenciando que os impactos da lama extrapolam os danos físicos e ambientais, alcançando dimensões simbólicas, sociais e educacionais que, até o presente, permanecem insuficientemente elaboradas no espaço escolar.

Ademais, a proposta de inserir democraticamente essa temática nos PPPs não se limita a um simples relato do ocorrido, mas configura-se como um convite para que a comunidade escolar — gestores, docentes, estudantes e famílias — possa refletir criticamente sobre os impactos sociais, ambientais e humanos desse evento. Ao integrar o rompimento da barragem de Fundão, de forma crítica e contextualizada, aos Projetos Político-Pedagógicos, as escolas ampliam suas possibilidades de leitura da realidade local e fortalecem o caráter democrático desses documentos, transformando a memória do ocorrido em um aprendizado que não apenas informa, mas também sensibiliza e mobiliza para a construção de um futuro mais justo.

Para essa finalidade, a metodologia da roda de conversa, adotada como estratégia pedagógica e instrumento de investigação, mostrou-se central para o alcance do objetivo geral desta pesquisa. As rodas de conversa possibilitaram analisar como as comunidades escolares reconhecem, acolhem ou se distanciam da temática do rompimento, além de evidenciar os modos pelos quais essa discussão aparece — ou não — institucionalizada nos PPPs. Ao oferecer um espaço de escuta mútua, diálogo e construção coletiva, a roda de conversa favoreceu a expressão das percepções, dos sentimentos e das compreensões dos educadores, contribuindo para a construção de entendimentos compartilhados sobre a relevância pedagógica e política do tema.

Isto posto, ao longo dos capítulos que compõem este trabalho, foi possível compreender que a inserção democrática da temática do rompimento da barragem de Fundão nos PPPs ainda se apresenta de forma desigual e, em muitos casos, fragmentada. A análise das realidades escolares e dos documentos institucionais evidenciou que, embora o tema esteja presente em práticas, projetos e ações pontuais, ele permanece pouco sistematizado nos Projetos Político-

Pedagógicos, o que revela desafios relacionados à gestão democrática, ao planejamento coletivo e ao reconhecimento do território como dimensão estruturante do currículo.

Nesse sentido, reafirma-se que analisar a presença da temática do rompimento da barragem de Fundão nos PPPs das escolas de Ponte Nova (MG) significa reconhecer a escola como espaço estratégico de produção de sentidos, memória e formação cidadã. Ao assumir esse compromisso, o PPP deixa de ser apenas um documento normativo e passa a constituir-se como instrumento vivo, capaz de articular educação, território e justiça socioambiental. Assim, a pesquisa aponta para a necessidade de fortalecer processos participativos de revisão e construção dos PPPs, de modo que a temática do rompimento seja legitimada como conteúdo formativo, democrático e territorializado, contribuindo para a ressignificação do papel da escola pública frente aos desafios socioambientais do tempo presente.

## 5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACSELRAD, H. **Ambientalização das lutas sociais: o caso da justiça ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

ACSELRAD, H.; MELLO, C.; BEZERRA, G. **O que é Justiça Ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

ANTUNES-Rocha, Maria Isabel. **Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais**/Maria Isabel Antunes-Rocha, Maria de Fátima Almeida Martins, Aracy Alves Martins, (organizadoras). 2ed. Belo Horizonte: Ed. Gutemberg, 2012. (coleção Caminhos da Educação do Campo;5)

ARAÚJO, R. M. B. de. Projeto pedagógico: ponto de partida e/ou um ponto de chegada... In: **EDUCAÇÃO e mineração no projeto pedagógico da escola: do rompimento à revitalização na Bacia do Rio Doce (MG)**. Módulo III. [S.l.: s.n.], [s.d.], p. 51-62.

ASSIS, Thaís Reis; AZEVEDO, D. S. **Grupo Escolar Antônio Martins (1913-1930): trajetória, memória e cultura escolar**. Viçosa, MG: Universidade Federal de Viçosa, 2009. Relatório final apresentado à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do PIBIC/CNPq, referente ao período de agosto de 2008 a julho de 2009.

BORTOLON, B.; MENDES, M. S. S. A importância da educação ambiental para o alcance da sustentabilidade. **Revista Eletrônica de Iniciação Científica**, Itajaí, v. 5, n. 1, p. 118-136, 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Quilombolas: primeiros resultados do universo, segunda apuração**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/36305-censo-demografico-2022-caracteristicas-gerais-da-populacao.html?edicao=37720&t=downloads>. Acesso em: 16 nov. 2025.

BRASIL. Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis. **Nota técnica sobre inclusão de municípios na área de impacto do rompimento da barragem de Fundão**. Brasília, DF: IBAMA, 2017. Disponível em: <https://www.ibama.gov.br/phocadownload/barragem-de-fundao/nota-tecnica-impactos.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014.

CAETANO, L. F. R. **Relatório de preservação cultural da Fazenda Quebra-Canoas**: relatório final da pesquisa realizada para o projeto de preservação cultural. [S. l.], mar. 2016.

CALDART, R. S. et al. **Inventário da realidade**: guia metodológico para uso nas escolas do campo. Veranópolis, RS: IEJC, 2016.

CAPRI, R. **Minas Geraes e seus municípios**. São Paulo: Poca Weiss & Comp., 1916. p. 173-206.

CARVALHO, J. S. de. **Aspectos da indústria açucareira no município de Ponte Nova (Estado de Minas Gerais)**. Rio de Janeiro: Tipografia do Jornal do Comércio Rodrigues & Cia., 1955.

CARNEIRO, M. A. **BNCC fácil: decifra-me ou te devoro; 114 questões e respostas para esclarecer as rotas de implementação da BNCC**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

COELHO, M. S. S. **Guardei na memória**. Rio de Janeiro: Alphasit Gráfica e Editora, 1984.  
CUNHA, L. R. da; SOUZA, C. H. de. Impactos socioambientais e educacionais do rompimento da barragem de Fundão (Mariana/MG) na Bacia do Rio Doce. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 16, n. 2, p. 134-150, 2021.

DE CARVALHO, M. O. G. **Escuta sensível: protagonismo na educação**. Jundiaí: Paco e Literatura, 2021.

DIAS, A. L. F. de O. *Terra, trabalho, parentela e fé: uma abordagem sobre o espaço social e a herança afro-descendente na comunidade rural de Nogueira – Ponte Nova, MG*. 2007. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2007.

FERNANDES, F. dos S.; RIBEIRO, B. M. Desastre, poder e território: conflitos e reparações na Bacia do Rio Doce após o rompimento da barragem de Fundão. **Revista NERA**, v. 23, n. 57, p. 78-100, 2020. DOI: <https://doi.org/10.47946/rnera.v23n57.2020>.

FIGUEIRÊDO, A. A. F.; QUEIROZ, T. N. A utilização de rodas de conversa como metodologia que possibilita o diálogo. In: **Seminário Internacional Fazendo Gênero**, 10., 2012, Florianópolis. Anais... Florianópolis: UFSC, 2012.

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. **Projeto Rio Doce: avaliação dos impactos socioeconômicos e educacionais do rompimento da barragem de Fundão**. Belo Horizonte: FGV Projetos, 2016-2023. Disponível em: <https://www.fgv.br/projetoriadoce>. Acesso em 16 nov. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, M. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. São Paulo: Cortez, 1998.

GUEDES, H. **Educação, território e currículo: articulações contemporâneas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LOUREIRO, C. F. B. **Educação ambiental crítica**. São Paulo: Cortez, 2019.

MAGALHÃES, L. M.; MILLI, J. C. L.; GEHLEN, S. T. A construção de projetos político-pedagógicos crítico-emancipatórios: entre galhos e raízes das contradições sociais. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 12, n. 32, p. 651-683, 2024.

MENESES NETO, E. V.; ALMEIDA, F. M. de; FARIA, E. R. de. Análise do impacto do rompimento da barragem de Fundão nos indicadores socioeconômicos e sustentáveis dos municípios atingidos. **Revista Agenda Política**, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 127-153, 2024. DOI: <https://doi.org/10.14244/agenda.2023.3.6>. Disponível em: <https://www.agendapolitica.ufscar.br/index.php/agendapolitica/article/view/886>. Acesso em: 28 dez. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2022.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. **Caso Samarco**: relatórios e materiais sobre o desastre da barragem de Fundão. Brasília, DF: Procuradoria-Geral da República, 2018. Disponível em: <https://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/pfdc/desastres-ambientais/caso-samarco>. Acesso em 16 nov. 2025.

MOURA, M.; LIMA, S. **Pesquisa participante e formação docente**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. S. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan./jun. 2014.

OLIVEIRA, R. P. **Política educacional**: conceitos, debates e tensões. São Paulo: Cortez, 2006.

ORSI, R. F. M. et al. Percepção ambiental: uma experiência de ressignificação dos sentidos. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 32, n. 1, p. 20-38, 2015.

PARO, V. H. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PARAÍSO, M. A.; CALDEIRA, M. C. da S. *Educação e mineração no projeto pedagógico da escola: do rompimento à revitalização na Bacia do Rio Doce (MG)*. Ouro Preto: Universidade Federal de Ouro Preto, 2025.

PARAÍSO, M. A.; CALDEIRA, J. **Currículo, cultura e território**: práticas de significação na escola. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2025.

PINTO, C. F.; ROCHA, G. S. Rompimento da barragem de Fundão: consequências para o território e para a educação ambiental em Minas Gerais. **Revista Educação Ambiental em Ação**, n. 72, p. 1-12, 2020.

PONTE NOVA. Prefeitura Municipal. **Relatório de formação do Projeto Escola do Rio Doce**. Ponte Nova: Secretaria Municipal de Educação, 2022.

SANTOS, M. **Espaço e método**. 5. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2023.

SANTOS, A. R.; CASALI, A. D. Currículo e educação: origens, tendências e perspectivas na sociedade contemporânea. **Olhar de Professor**, v. 12, n. 2, p. 207-231, 2009.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

SILVA, J. F. da. **O desastre de Mariana e as repercussões na Bacia do Rio Doce**: impactos ambientais e políticas de reparação. 2022. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2022.

SILVA, A. C. da. *Mineração e território*: impactos socioambientais na Bacia do Rio Doce. Belo Horizonte: Editora UEMG, 2022.

SILVA, B. R. et al. A sustentabilidade na mineração. **Revista Multidisciplinar do Amapá**, v. 3, n. 2, p. 72-80, 2023.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOUZA, E. A. M. de. História da educação no Brasil: o elitismo e a exclusão no ensino. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 12, n. 23, jul./dez. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Projeto Escola do Rio Doce**: percursos formativos e materiais pedagógicos. Belo Horizonte: UFMG, 2021.